María Cristina Chiama de Jones

¿Cómo leemos literatura en el aula?

Estrategias para la promoción de la lectura

Editorial Biblos
Colección Respuestas

A mis hijos Melisa, Andrés, Santiago y Sol.

A mis nietos Julieta y Maite.

Mi profundo agradecimiento a la profesora Silvia Martínez Carranza de Delucchi por el acompañamiento en la selección teórica y en las sugerencias para articular esas cuestiones con la realidad a que nos remite la práctica áulica; por reflexionar juntas sobre estos temas apasionantes de cómo entramar lectores y textos en un encuentro poblado de sentidos; por la paciencia infinita puesta de manifiesto en la escritura y reescritura constantes; en tanto que hicieron posibles esta propuesta.

Chiama de Jones, María Cristina
¿Cómo leemos literatura en el aula?: estrategias para la promoción de la lectura - 1ª ed. - Buenos Aires: Biblos, 2010.
95 pp.; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-786-792-7

1. Formación Docente. 2. Literatura. I. Título
CDD 371.1

Diseño de tapa: *Luciano Tirabassi U.*
Armado: *Sofia Vizza*

© Editorial Biblos, 2010
Pasaje José M. Giuffra 318, C1064ADD Buenos Aires
editorialbiblos@editorialbiblos.com / www.editorialbiblos.com
Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723

Esta primera edición
fue impresa en Primera Clase,
California 1231, Buenos Aires,
en marzo de 2010.

ÍNDICE

Introducción
La promoción de la lectura y la literatura:
de la exploración y la reflexión al placer estético. 13

1. Desde el lector
1. Introducción 17
2. ¿Cómo se comprende un texto? 18
3. El lector vuelto sobre sí mismo 22
4. La comprensión y la metacomprensión de un texto literario 24
5. La implicatura 27
6. La competencia literaria. 31
7. El lector modelo: qué se lee y cómo se lee. 33
8. La recepción del lector 34
9. La lectura como experiencia: algunas miradas 36

Propuestas de trabajo 41

2. Desde el texto
1. Introducción 47
2. Autor-texto-lector: relaciones no tan peligrosas 48
3. Visión de mundo 52
4. Todo connota 55
5. El texto como encrucijada:
la lectura por lexias y los códigos esparcidos 60
6. Intertextualidad: la lectura de una escritura con memoria. 63
7. Los géneros y lo simbólico 69
8. Los significados reunidos. 78

Propuestas de trabajo 79

Bibliografía 93

INTRODUCCIÓN

La promoción de la lectura y la literatura: de la exploración y la reflexión al placer estético

¿Qué entendemos por literatura? ¿Cuáles son los elementos que conforman el discurso literario en comparación con otros discursos que circulan en nuestra sociedad? ¿Cómo opera la mente durante la lectura de un texto literario? ¿De qué manera intervienen en este proceso la afectividad y la ideología o los mundos de creencias? ¿Cómo construyen estos textos su significación? ¿Qué particularidades definen a la lectura literaria como práctica social? ¿Es el ámbito escolar el lugar óptimo para iniciar a lectores y lectoras? ¿Qué grado de competencia deben adquirir quienes van a orientar a alumnos y alumnas en esta práctica?, son interrogantes a partir de los cuales hemos pensado y concebido este libro. Sus destinatarios son los estudiantes de institutos de formación docente, donde se entrena la práctica lectora en una dirección específica que permite orientar más tarde la tarea profesional. Pero, también, está dirigido a quienes ya enseñan en la escuela media y a sus alumnos.

¿Cómo iniciar este recorrido? ¿Cuáles son los desarrollos conceptuales que pueden servir como punto de partida?

Los estudiosos de la literatura y distintos especialistas en cuestiones educativas han demostrado a través de sólidas investigaciones que los cuentos y las poesías inciden en el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer. Los textos literarios enseñan a pensar sólo con palabras, permiten elaborar un modelo mental del mundo más rico y un vocabulario con el cual hablar sobre ello. Al acudir a las propias experiencias para interpretar los sucesos narrados, se fomenta la tendencia a imaginar y al buscar significados se desarrollan los procesos psicológicos superiores del pensamiento.

Sin embargo, en las últimas décadas tanto escritores como docentes abocados a la promoción de la lectura han explorado una crítica situación en cuanto a su difusión en nuestro país desde distintas perspectivas.

En primer lugar, contamos con una descripción del panorama: se difundieron las distintas corrientes teóricas desde las que se estudió la literatura en los últimos dos siglos, lo cual contribuyó a aceptar la heterogeneidad de la producción literaria, al igual que la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto; con esa influencia, la escuela confeccionó más amigablemente su catálogo de lecturas, incluyendo nuevas vinculaciones con otras realizaciones culturales como el cine, la canción, el periodismo, etc. Estas cuestiones se incorporaron a masivos planes de actualización docente que, sin embargo, no lograron estimular lo suficiente.

En segundo lugar, en la Argentina actual no todos los niños cuentan con modelos lectores en sus hogares, en muchos de los cuales no hay libros. En este momento la pobreza cada vez más extendida es un obstáculo altamente significativo, por ello se han intentado reparaciones a tal situación. Una de las más destacadas es el Plan Nacional de Lectura (2003). A través del mismo el Ministerio de Educación, junto con la Fundación Mempo Giardinelli, ha facilitado la llegada de material de lectura a los niños y adolescentes de sectores desprovistos de ese insumo, no sólo por falta de recursos económicos; en muchas oportunidades se trata de sitios donde el libro no se ha instalado sea debido a prejuicios sobre el uso del tiempo libre o a concepciones sexistas acerca la lectura, pues se lo considera un elemento afín a las mujeres, entre otras cuestiones. Para bien, los alcances de esta estrategia llegó a ámbitos no escolares, desde la peluquería barrial a los bares más tradicionales de Buenos Aires, por ejemplo, donde determinados autores han leído sus obras para el público en sesiones gratuitas. El Plan tuvo además, gracias a su espíritu federalista, una fuerte presencia en ciudades y pueblos de las provincias a través del envío de libros a las bibliotecas públicas, escolares o centros culturales.

A pesar de todas estas valiosas contribuciones, sigue existiendo una asignatura pendiente: la experiencia lectora en sí misma, el entusiasmo por lo que se lee. Sobre esta cuestión pueden esgrimirse diferentes hipótesis.

La prestigiosa investigadora Teresa Colomer en su obra *Andar entre libros* acota que en nuestro tiempo existe una población altamente alfabetizada desde el punto de vista cuantitativo; esto supone un reto sin precedentes en la historia de la humanidad, del que aún no somos conscientes en cuanto a sus consecuencias. No obstante, circula la idea de que el consumo de ficción puede hacerse por otros canales como los audiovisuales, que han desplazado a la literatura de esa función. También se percibe que nos hallamos ante una situación nueva debido a que el

funcionamiento social pareciera haber desarrollado valores y formas de vida que van en contra de las condiciones favorables para leer: se fluctúa entre la soledad y la concentración frente a la pantalla de la computadora y la aceleración y el zapping, comunes en la vida cotidiana.

Beatriz Sarlo en "Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada" denomina *videoesfera* al lugar de la hegemonía de lo mediático audiovisual, "la arena electrónica", y agrega que en este nuevo escenario la lectura se hace extremadamente necesaria pero que a su vez está atravesando un proceso de mutación.

En este escenario rápidamente trazado, realizar intervenciones apropiadas no es tarea fácil para quienes nos hallamos posicionados en el lugar de la mediación. Estamos necesitando herramientas múltiples acordes con este panorama para alentar un proceso tan rico, así como elaboraciones básicas que permitan más tarde profundizaciones teóricas y desarrollos conceptuales más complejos.

El libro se divide en dos capítulos. En el primero se habla de la recepción lectora, desde los procesos mentales implicados en la lectura hasta la experiencia vital que ella supone. En el segundo nos centramos en aquellos elementos textuales que nos permiten construir el sentido de lo que leemos. Cada capítulo se acompaña con propuestas que constituyen una práctica ineludible para futuros maestros y maestras, profesores y profesoras. Quien utilice esta obra puede hacer por sí mismo las tareas sugeridas, la puesta en texto de análisis, argumentaciones y explicaciones. La selección de las lecturas no supone ejemplaridad sino que obedece a la intención de aplicar en diferentes textos las conceptualizaciones enunciadas, con la intención de articular teoría y práctica. Las herramientas teóricas se han seleccionado por su probada utilidad para la enseñanza. Los diferentes abordajes que se presentan constituyen instrumentos aplicables a situaciones de aprendizaje muy diversas, o bien a etapas de un mismo proceso, de manera que resulte una oferta de posibilidades para que los docentes puedan servirse de acuerdo con los intereses y las necesidades propios de sus alumnos y alumnas, del proyecto institucional, regional y nacional.

Vamos a situarnos en un ámbito: la escuela. Este libro es el resultado de un extenso ejercicio a cargo de grupos escolares de distintas edades que fue enriquecido por un fluido intercambio de dudas, certezas, obstáculos y éxitos a lo largo de más de treinta años, con entrañables colegas y maestros de maestros. Por ello este texto va a tender a desocultar los mecanismos que faciliten el encuentro, no siempre fácil, entre personas y literatura. Bien vienen a colación las palabras de una alumna de cuarto año de un profesorado de Lengua y Literatura respecto del tema: "Yo soñaba con que me compraran un libro, cosa que no ocurría. Cuando iba a la escuela técnica sacaba novelas de la biblioteca: eran

muy viejas, de caballería... empecé a leer mucho en el profesorado" (Ivana, veinticuatro años). Es necesario aclarar que relata esto último con gran entusiasmo.

El recorrido de estas páginas es el intento de equipar a los futuros y las futuras docentes en forma práctica con elementos que les permitan hacerse cargo de este espacio al que Graciela Montes (2006) tan atinadamente denomina "el tapiz" que se teje y desteje y posibilita múltiples lecturas. Esta destacada escritora habla de "la gran ocasión", la que se puede dar en la escuela, que continúa siendo un lugar de democratización: en este caso nada menos que del capital simbólico social.

Una gran cantidad de discursos subrayan que la mediación debe existir porque la literatura es importante para los seres humanos y los adultos somos responsables de alentar a las nuevas generaciones. No podemos negarles *su ocasión*.

La literatura ha sido considerada práctica muy fecunda por todos los agentes sociales; al menos así lo explicitan continuamente en múltiples enunciados. Sólo hace falta recuperar para ella el espacio curricular que necesita para que pueda abordarse con lucidez. Un último deseo: que nuestra práctica se desarrolle en el terreno de eso que solemos llamar "placer estético", pero con una continua exploración y reflexión sobre la propia experiencia.

1. DESDE EL LECTOR

1. Introducción

"Literatura" es un término de circulación habitual que se utiliza con distintos significados. Se lo usa para designar la producción literaria de una época o una región: por ejemplo, la literatura latinoamericana. También nombra todo un género, como es el caso de la literatura fantástica. Puede referirse a la historia de la producción, lo que equivale a recorrer cronológicamente sus principales productos y autores por períodos: por ejemplo, la literatura de la Edad Media.

¿Qué es lo que se considera hoy como literatura? Muchos especialistas en el tema han llegado a la conclusión de que es una manera especial de organizar el lenguaje, diferente de otras realizaciones lingüísticas; también que es un concepto inestable y presenta distintas definiciones según las circunstancias. A su vez, cambia lo que es considerado como literario, desde diversos lectores, en distintos momentos históricos. Como consecuencia, un diario de viajero en el siglo XVI puede ser leído como texto literario en el siglo XX. De esta manera podría decirse que, además de su organización, lo que determina su "literariedad" es la forma en que circula en la sociedad en un momento determinado, cómo es legitimado, cómo se ubica respecto del canon, cuál es su articulación con el ámbito institucional (academias, círculos de escritores, lectores y editores, la universidad, los medios de difusión).

En cada época las variadas sociedades han regido diferentes maneras de pensar el mundo, sostenidas cada vez por la estructura de poder dominante en ese momento. En cada comunidad, las actividades del hombre generan ideas que adquieren prestigio y valor de verdad; cuando estas ideas se difunden, influyen invariablemente en el modo en que los lectores reciben determinados textos como literarios. Las ideologías

de ciertos grupos sociales sostienen juicios de valor al dictaminar qué obras son las más valiosas y cuáles no. Finalmente, los mismos textos literarios proponen formas de ser leídos, como ocurre en el capítulo 79 de *Rayuela*, de Julio Cortázar: "En general todo novelista espera de su lector que lo comprenda, participando de su propia experiencia, o que recoja un determinado mensaje y lo encarne".

Los textos literarios privilegian el mensaje por el mensaje mismo. En el proceso de su construcción el escritor se detiene en la propia escritura, juega con los recursos lingüísticos, transgrediendo con frecuencia las reglas del lenguaje para liberar su imaginación y fantasía en la creación de mundos ficticios. De ahí que el encuentro con un poema o un cuento puede convertirse en una experiencia intensa, a veces hasta decisiva en la vida de un lector. Nadie lee desde la pasividad; se establecen vínculos en la búsqueda de significación de los textos un tanto previsibles, en algunos casos; insospechados, en muchos otros.

Entre las numerosas posibilidades de entrada a un texto literario, hemos elegido como primer paso el proceso de comprensión. Partiremos de la descripción del procesamiento lector en cualquier texto, para centrarnos luego en la experiencia de la lectura literaria.

Desde el momento de la creación, el discurso estético se prepara para una relación interactiva con su receptor. En esta singular forma de elaboración, el autor distribuye claves que activan tanto el pensamiento abstracto del lector como su emotividad. Pero también hay una disposición desde el receptor, preparado para esa transformación que opera en su mente. Y circulan estados emotivos, intensos aspectos existenciales y culturales comprometidos en el acto de leer historias, ideas, sentimientos y experiencias de otros, aunque sean inventadas. Justamente esas condiciones dadas, tanto en el objeto como en el sujeto, han generado distintos abordajes, una pluralidad de perspectivas de las que surgen diferentes herramientas conceptuales. En este capítulo ofrecemos una selección de las que consideramos más útiles para ingresar a la lectura literaria. A pesar de que provienen de distintas líneas de exploración teórica, entendemos que un docente o futuro docente puede contar con ellas para articularlas según la realidad del aula que le toque vivir y seleccionar las que considere más adecuadas para sostener su tarea.

2. ¿Cómo se comprende un texto?

Las investigaciones psicolingüísticas de las últimas décadas han realizado interesantes descubrimientos, sumamente aprovechables para mejorar la competencia de los aprendices.

Un lector u oyente comprende un texto oral o escrito si puede interpretarlo en forma coherente. Durante el proceso de comprensión hay un

intercambio entre el texto y el sujeto que lee: el texto provee información, pero también estimula la memoria del lector, de manera que evoca datos archivados anteriormente sobre el tema tratado, la organización, el vocabulario usado, etcétera.

De esta interacción entre el sujeto y el objeto de la lectura surge en la mente del receptor un producto: una especie de duplicado del texto (con modificaciones respecto del original) que se almacena en la memoria. Así, esta representación global de lo leído puede recuperarse posteriormente, para hacer una tarea (un resumen, un comentario) o simplemente para comunicarlo nuevamente a otros destinatarios.

Cabe señalar que cualquier proceso de lectura está orientado por objetivos que el mismo sujeto se propone o por consignas provenientes de un instructor. También existen mandatos que muchas veces no están explícitos, y sin embargo orientan secretamente el proceso. Para construir esa versión paralela a la original, la mente selecciona determinada información del texto y la organiza a su manera, según la situación de lectura, o sea según quién lee, con quién, para qué, cuándo, dónde, etcétera.

Sobre este particular debemos agregar que, si bien el texto en sí mismo posee un contenido verbal que está explícito, éste contiene claves para que el sujeto pueda reponer lo que no está explícito (porque aun en los textos científicos hay que reponer información). Para completar estos "vacíos", el sujeto activa, como dijimos, los conocimientos previos que posee, vinculados con la clase de texto que está leyendo, pero también infiere nuevos datos e integra todo esto en su pensamiento.

Exploremos ahora el proceso lector en su intrincada complejidad, mayor aún en el caso de la literatura que, como dijimos, presenta un uso especial del lenguaje y mayor porcentaje de vacíos de información. En primer lugar, es fundamental el funcionamiento de dos tipos diferentes de memoria. La *memoria de largo plazo* archiva conocimientos generales acerca del mundo, adquiridos a través de la experiencia y de lecturas anteriores; asimismo, guarda una o varias interpretaciones del texto al terminar de leerlo, para que pueda ser recuperado en actividades posteriores. La *memoria de corto plazo* es la que funciona durante el proceso mismo de la lectura, de manera que va reteniendo la información inmediata que permite asociar tramo a tramo los contenidos del texto.

En segundo lugar, la lectura de un texto se realiza en distintos niveles o estadios. Los primeros niveles corresponden a la comprensión de palabras y oraciones. El lector realiza la identificación de palabras: confronta su forma fónica, ortográfica y morfológica con el léxico almacenado en su memoria a largo plazo y revisa las relaciones de una palabra o frase con otras, por eso puede deducir a menudo el significado de palabras desconocidas sin recurrir al diccionario. Si el texto lo demanda, se acti-

va la reserva mental de vocabulario técnico: palabras que requieren conocimientos especializados. En cuanto a las oraciones, el procesamiento consiste en identificar las estructuras sintácticas y sus vinculaciones. Es entonces cuando el lector puede enfrentarse con casos de ambigüedad: un enunciado presenta dos o más posibilidades de interpretación, como "lo pescaron" (prendieron al transgresor precisamente en el momento de la infracción, o cazaron al pez en el agua). Es entonces cuando elige entre alternativas, ya que el objetivo de esta etapa es una representación total de cada oración y su significación. Tanto más difícil es para el sujeto procesar un poema contemporáneo que, por ejemplo, probablemente presente combinaciones fónicas, sintácticas y léxicas inusuales.

Una vez superada la comprensión de palabras y oraciones aisladas, durante la siguiente etapa se procesan unidades mayores (párrafos o capítulos) y el pensamiento va construyendo las estructuras que integrarán el producto final. En este momento intervienen las *inferencias*, construcciones mentales que el sujeto realiza para reponer lo que no está explícito, por ejemplo, las relaciones entre las proposiciones que componen el texto.

Hay dos clases de *inferencias*: las que son imprescindibles para la comprensión y se forman automáticamente durante la lectura cuando son requeridas, llamadas *inferencias necesarias*, y las *optativas*, que se elaboran empleando más tiempo, por lo general en un momento posterior a la lectura, cuando la conciencia está haciendo el esfuerzo para recuperar lo leído. Las primeras reconstruyen en un tiempo mínimo, tal vez milésimas de segundo, las conexiones lógicas entre proposiciones y establecen relaciones de referencia con los conocimientos previos del sujeto. Muchas veces implican ir eliminando alternativas o realizar retrospecciones. En cambio las *inferencias optativas*, que no se necesitan para lograr la coherencia, pertenecen a un nivel más profundo de comprensión.

Finalmente, todos estos productos que el pensamiento construye durante la lectura se integran en un todo dotado de significación.

En esta etapa juega un papel muy importante el conocimiento que el lector tiene acerca de la estructura del texto, ya que la información se presenta organizada de manera diferente y con distintos objetivos, según el tipo o clase textual. Por ejemplo, los textos narrativos más tradicionales, cuya comprensión requiere menos esfuerzo, transmiten una historia con fines informativos, artísticos o de entretenimiento. Sus componentes necesarios son *marco, tema, trama* (compuesta por la suma de episodios conformados a su vez por una complicación y una resolución de la misma). Los textos expositivos y los argumentativos exigen aun más del lector. En el caso de la exposición, se relacionan conceptos a veces muy abstractos, se brinda información que debe recuperarse fehacientemente, y el texto argumentativo demanda el entrenamiento en modelos

de razonamientos inductivo, deductivo, causal, y el uso de técnicas argumentativas varias como la cita de autoridad, la analogía, etc., puesto que presentan conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos para explicar, informar y persuadir. La lírica exige reponer significados en vacíos de información, leer donde no se dice pero sí se significa. De modo que no sólo por la capacidad perceptiva de fenómenos gráficos, fónicos y gramaticales sino porque entrenan la habilidad para el procesamiento de la complejidad de la poesía con el fin de producir sentidos, en situación de aprendizaje los poemas son ideales para ejercitar la construcción de inferencias.

Con respecto a los conocimientos generales acerca del mundo, éstos se encuentran organizados en la memoria de largo plazo. El lector activa esta información almacenada en su mente para evocar situaciones, objetos o temas de actividades humanas habituales en su cultura o en otras comunidades; el sujeto las ha conocido a través de su experiencia real o por lecturas, medios de comunicación, maestros, etc. En el caso de aprendices, el orientador puede manejar esta cuestión de la manera más conveniente en cada caso: provocar la evocación de información anterior, o facilitar datos que apoyen la labor (bibliografía sobre el autor, la corriente estética a la que pertenece, el contexto histórico, etc.). O también puede aprovechar la *lectura ingenua*, es decir aquella que sin demasiados saberes previos despierta reacciones, registra impactos aprovechables para la tarea del aula.

Debemos destacar que una de las claves más eficaces para la comprensión es el título, que muchas veces proporciona el tema *y,* especialmente en el texto literario, anticipa la estética del texto u orienta la interpretación de lo que está oculto en él. El resto de la información paratextual es sumamente útil para preparar la lectura, porque pasa a formar parte de los conocimientos previos que pueden ser requeridos durante la etapa más profunda de la comprensión. Tapa, contratapa, solapas, etc., constituyen una especial ayuda para el procesamiento, tanto en lectores expertos como inexpertos.

Aunque hay casos en los que no se produce una integración total entre la información textual y la paratextual, la tendencia general de los comprensores es elaborar un producto final en el que aparecen todos los contenidos de distinta naturaleza que hemos enumerado, de manera que es difícil distinguir qué es lo que proviene del sujeto y qué del texto.[1]

1. Síntesis teórica realizada por Silvia Martínez Carranza de Delucchi para la cátedra de Psicolingüística en el marco de la Maestría en Ciencias del Lenguaje (Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González").

3. El lector vuelto sobre sí mismo

En el aula hemos comprobado que, cuando se orienta a los alumnos a ser espectadores de lo que ocurre en su mente mientras leen, se potencia en ellos la capacidad de comprender e interpretar textos. Más adelante exploraremos los aspectos emotivos, ligados con cuestiones antropológicas, ineludibles en el caso de la lectura literaria.

En el área de la comprensión intelectual de textos, llamamos habilidades *metacognitivas* a las actividades que permiten a un sujeto explorar su propio proceso de lectura mientras está ocurriendo, y una vez finalizado. La metacomprensión le permite al lector ajustar sus acciones y volverlas más eficaces para la resolución del procesamiento lector.

La adquisición de estas capacidades se potencia cuando un aprendiz interactúa con sus pares y con un orientador experto. Se trata de que el sujeto desautomatice las acciones que realiza durante la lectura, las haga conscientes e internalice los mecanismos de regulación necesarios para perfeccionar la tarea, de tal manera que serán luego activados en nuevas situaciones y servirán de base para incorporar mecanismos más complejos. Este ciclo recurrente y dinámico se cumple en cada oportunidad de una nueva adquisición aplicada a niveles textuales cada vez más profundos, de manera que se van modificando los conocimientos del aprendiz acerca de la tarea comprensora y de su propia actuación.

Las habilidades controladas pueden intervenir tanto en los niveles del texto más superficiales como en los más profundos, según sus características y el grado de complejidad. Desde el lector, importan variantes personales, especialmente su edad y la etapa correspondiente de su desarrollo cognitivo. También cuenta, como mencionamos antes, la situación de lectura: objetivos de la tarea, ámbito donde se desarrolla, si es espontánea o impuesta por un marco institucional.

Las habilidades comprometidas en la comprensión de textos pueden ser de tres tipos: *planificación*, *monitoreo* y *evaluación*.

Por medio de las habilidades de *planificación*, el sujeto puede anticipar información que le ayuda a organizar la tarea de lectura y a administrar los recursos cognitivos. Como dijimos, la activación de la información proveniente del paratexto anticipa el contenido temático, el género o tipo textual, las metas del autor, etc. (esta experiencia incluye los casos engañosos o tramposos, en que autores como Franz Kafka o Felisberto Hernández disfrazan o contradicen lo que en principio prometen). Tales conocimientos previos colaboran en la construcción de hipótesis que serán ratificadas o rectificadas durante el proceso de comprensión. Asimismo, orientan las tareas de recuperación. También colaboran los conocimientos relacionados con la situación concreta de lectura, su marco, objetivos, vínculos con lecturas anteriores, el control de facto-

res ambientales. Por eso es muy provechoso acompañar una primera lectura con una indicación mínima que provoque la búsqueda de determinada información mientras se lee, como una brújula que indique un posible camino entre tantos que el texto literario ofrece. Por ejemplo, en "Axolotl" de Julio Cortázar, ¿quién narra? La respuesta está en el primer párrafo,[2] pero hay que leer todo el cuento para poder fundamentar esa identificación.

Las habilidades de *monitoreo* se ponen en funcionamiento a partir del texto mismo y durante su procesamiento. Corresponden al control de la velocidad, repeticiones, eliminación de alternativas en la interpretación, compensación de lagunas textuales, asimilación de la información nueva proporcionada por el texto respecto de los conocimientos previos y activación de información específica de un dominio determinado. Un mecanismo fundamental es el *feedback*, que consiste en un movimiento retroactivo, un volver atrás, que permite ajustes en la lectura. Corresponden a este grupo de habilidades la administración de recursos de verificación, rectificación y revisión de la estrategia. Se añaden tareas complementarias de escritura, desde el simple subrayado hasta la elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, notas al margen, resúmenes, etc. A veces, la simple indicación de que los alumnos lean con lápiz en mano colabora para el tránsito de esta etapa.

En los momentos finales del procesamiento, la *evaluación* implica habilidades para la reestructuración del conocimiento: la producción de una representación global del texto que servirá para resolver problemas o abordar situaciones nuevas. Si no apunta a una integración, una guía de análisis, pautada minuciosamente por el docente, puede fragmentar el proceso; por el contrario, la propuesta de argumentar sobre lo leído ayuda a integrar la información y favorece la subjetivación de la lectura.

El desarrollo de las habilidades para comprender textos, especialmente los literarios, se realiza en el terreno del aprendizaje guiado por expertos y se afianza con la práctica y el intercambio con pares. La lectura se regula interactuando con compañeros o con un orientador; la habilidad se va incorporando en cada individuo hasta que se produce una autorregulación. El proceso es exitoso en la medida en que el facilitador tiene en cuenta la estratificación del texto en niveles, los factores que intervienen en su procesamiento, la construcción del conocimiento y las variables que incluyen el punto de vista del aprendiz.

2. "Hubo un tiempo en que yo pensaba mucho en los axolotl. Iba a verlos al acuario del Jardin des Plantes y me quedaba horas mirándolos, observando su inmovilidad, sus oscuros movimientos. Ahora soy un axolotl" (Julio Cortázar, "Axolotl, en *Final de juego*, Buenos Aires, Sudamericana, 1969).

Este enfoque cognitivo permite clarificar la tarea, graduarla, formular las intervenciones adecuadas. El objetivo es que los conocimientos sobre los procesos mentales comprometidos en la comprensión literaria sean reelaborados activamente por el sujeto, para que pueda finalmente integrarlos en forma autónoma, con el fin de controlar deliberadamente su propio proceso comprensor. De esa manera, quienes se encuentren dedicados a la reflexión sobre estos temas incorporarán herramientas para acompañar la lectura de sus alumnos.

4. La comprensión y la metacomprensión de un texto literario

Para explorar los mecanismos que se ponen en marcha especialmente al procesar un texto literario hemos elegido un minicuento, género que se presta especialmente para esta tarea. Con el fin de asistir al propio proceso, antes de leer el texto recomendamos enfocar determinadas cuestiones: ¿En qué momento ocurre un cambio fundamental en el relato? ¿Qué frases del texto comunican este cambio? ¿Qué efecto de sentido producen?

> Ciervo
>
> No te sorprendas cuando encuentres al ciervo en el jardín. El ciervo es asustadizo y tu propia sorpresa puede espantarlo. Sé suave, sé silencioso, sé gentil. Cuando lo veas (será sin duda en un atardecer ocre y rojizo, con nubes como catedrales y rumor de órgano entre los eucaliptus), cuando lo veas, decía, debes simular que no te parece nada extraordinario. Un ciervo en el jardín es la cosa más natural del mundo. Con las manos en los bolsillos caminarás por los senderos de grava, sintiéndola crujir bajo tus pies. Te detendrás junto a las rosas amarillas, pero no cortarás ni una (el menor indicio de crimen puede asustar al ciervo). Cuando estás cerca, muy cerca de él, podrás sonreír y extender dulcemente la mano. Los ijares del ciervo temblarán y no tendrás más remedio que volver la mano al bolsillo y dar la espalda al animal, estudiando atentamente el ir y venir de las hormigas por ese caminito que conoces de memoria. El ciervo tiene miedo, un miedo que él mismo ignora pero que desborda de sus tiernos ojos húmedos. Es el mismo miedo que estás sintiendo ya, como unos dedos cariñosos acariciándote la nuca, como unos brazos amantes ciñéndote, como unos labios cálidos posándose en tus hombros y en tu columna vertebral. ¡Mira a las pobres hormigas afanándose locamente por mover un liviano pétalo de rosa! Ahora sabes que el ciervo ya no está. Trata de caminar. Prueba. Verás qué lindo es saltar sobre tus cuatro pa-

> tas ágiles, qué lindo es mirarse en los estanques y descubrirse un gracioso hocico negro y dos grandes ojos tristes y una profusa cornamenta. A lo lejos oirás el cuerno de caza y el furioso ladrar de la jauría. Entonces deberás huir, llevándote contigo al miedo: amado, detestado y perpetuo inquilino. (Eduardo Gudiño Kieffer, en *Puro Cuento*, año IV, Nº 19, noviembre-diciembre de 1989)

En primer lugar, revisemos la influencia de la consigna previa. Reiteramos que cuando los lectores reciben anticipadamente información adicional pertinente u orientaciones para realizar tareas durante la lectura, estos apoyos son utilizados para planificar sus acciones y, luego, para explicar la acción de los personajes u otras cuestiones. Esto ocurre porque los lectores tienden a mantener la coherencia global del texto durante el proceso. Además, los elementos del microrrelato focalizados por la consigna están relacionados con quiebres de coherencia, habituales en la literatura que constantemente se desvía de las normas. Los elementos destacados por la instrucción resuenan en la mente del sujeto, activando información guardada en la memoria a largo plazo. Tanto esta nueva información como la que provee la consigna permanecen en un segundo plano de la conciencia, mientras en el primer plano va ocurriendo el procesamiento del material verbal que trae el texto. Como resultado, se construyen inferencias que reponen la información solicitada por las preguntas. En este caso, esas inferencias incluirían, de alguna manera, las frases del texto en las que se produce el cambio: "… el mismo miedo que estás sintiendo ya…".

En segundo lugar, los interrogantes que preceden al texto de Eduardo Gudiño Kieffer estimulan las habilidades de monitoreo. Recordemos que cuando se lee o escribe ficción, tanto los lectores como los autores se posicionan de manera diferente a partir de ciertas frases del texto. Al entrar al mundo de ficción, desplazan su centro de referencia, desde la situación del mundo real donde se encuentran, a una imagen de ellos mismos ubicada dentro del mundo de la historia: "No te sorprendas [tú, lector] cuando encuentres al ciervo en el jardín".

Así, en la mente se construye una estructura que contiene los datos de un tiempo y un lugar particulares dentro del mundo del relato, o incluso dentro del espacio subjetivo de un personaje ficcional, por ejemplo, a partir de "no tendrás más remedio que volver la mano al bolsillo y dar la espalda al animal". Esta ubicación frecuentemente cambia a lo largo del relato, así que se presenta como una estructura dinámica que el lector construye y moviliza si está estimulado para ello. Los estímulos pueden venir del texto, si la información correspondiente está explícita. Si no es así, el lector repone información y pone en funcionamiento sus conocimientos previos. O bien una consigna externa puede promover

el desplazamiento, como en esta oportunidad, en que pedimos que el lector registre los cambios. De no existir estímulos, el lector ubica la historia en su contexto real, es decir que interpreta los hechos narrados dentro de su propio modelo mental.

Para poder interpretar el texto, es necesario que el lector traslade el "aquí y ahora" de los hechos y se apropie de la situación del mundo creado por el autor. En él las acciones, los personajes y los objetos existen en relación de unos con otros: "¡Mira a las pobres hormigas afanándose locamente por mover un liviano pétalo de rosa!". A ellos se refieren los pronombres (yo, tú, nuestro, allí, entonces, etc.), los nombres propios, las descripciones definidas y otras expresiones sobre las que ponemos el foco a través de interrogantes como los precedentes.

Condicionados por el texto, los lectores toman distintas perspectivas de forma tal, que les permite observar los pensamientos y las acciones de los personajes, sea desde dentro de ellos, por identificación, o con distancia, desde afuera. La persona gramatical es el principal recurso que invita a identificarse con el personaje que la encarna. No siempre la primera persona es garantía de identificación. Sea cual fuere la persona usada, se produce una interacción entre el lector, que aporta ciertas cualidades personales, y el autor, que crea un personaje con atributos de cierto atractivo. Es inhabitual que las narraciones se dirijan verbalmente al lector, porque están orientadas a expresar directa o indirectamente los pensamientos del personaje; sin embargo, "Ciervo" no sólo presenta una segunda persona que puede interpretarse como el lector sino una interesante relación entre la persona y el tiempo que estimula provechosas elaboraciones.

Con respecto a la forma en que un sujeto procesa el sistema de tiempos verbales en un texto narrativo de ficción, es necesario tener en cuenta tres puntos de referencia temporal: el *tiempo de los hechos*, el *tiempo de referencia* y el *tiempo del discurso*. Aquí el tiempo de los hechos es hipotético: "cuando encuentres un ciervo en el jardín". El tiempo de referencia es el futuro: "caminarás", "te detendrás", pero el tiempo del discurso vira al presente: "Mira", "ahora sabes que el ciervo ya no está". Este sistema se organiza con un centro en el presente de la narración, un "ahora" que puede desplazarse a lo largo del relato, como ocurre aquí. El presente del narrador que instruye al lector pasa a ser el pasado de un nuevo presente: el del lector convertido en ciervo que debe huir de los cazadores.

En este punto del procesamiento es importante señalar que cuando vemos, oímos o leemos un relato de ficción, activamos o creamos un modelo mental que representa la historia, sobre la base de la información que provee el relato. El mundo de la historia está regido por principios que pueden estar explícitos o no. Esas restricciones componen una coherencia interna que organiza las relaciones entre los elementos del mundo

creado, muchas veces diferente de la lógica que gobierna el mundo del autor y del lector; esa coherencia que hace creíble la ficción es denominada *verosimilitud*. Como la historia no puede presentar el panorama completo de las leyes lógicas que rigen en ese mundo, el lector debe encontrar el camino para inferirlas. Al comenzar el proceso, el sujeto se prepara para eso. Más tarde el discurso presenta hechos según la lógica dictada por esos primeros tramos del relato, así que el lector suspende las categorías del mundo real y pone en funcionamiento las nuevas reglas lógicas. En los minicuentos, la información explícita sobre estas cuestiones es la mínima indispensable; además, muchos de estos relatos comienzan rigiéndose por la lógica del mundo real y terminan transitando por los carriles de una lógica inusual. Esto aumenta el esfuerzo inferencial que pretendimos orientar con las preguntas previas, facilitando la identificación de los elementos que marcan ese cambio en el texto.

Por último, y atendiendo a la etapa de evaluación de la lectura por parte del lector, conviene revisar nuestra representación global del texto y confrontarla con otras, pues es condición del texto literario la posibilidad de generar distintas interpretaciones. Así, "Ciervo" puede narrar la transformación de un ser humano en animal operada por un narrador con poderes mágicos, o una estrategia tramposa de un ciervo que caza a una persona para que sufra en carne propia lo que otros seres humanos le hacen al animal. También puede interpretarse como un acto de sugestión o hipnotismo para provocar la reflexión acerca de la crueldad de la práctica cazadora. Lo importante es que estas opciones y otras más son producto de la cooperación entre el texto literario y cada diferente lector en su experiencia singular.

5. La implicatura

¿Cómo un sujeto puede comprender enunciados en los que se necesita reponer información implícita? ¿Cómo captamos los efectos de sentido en el lenguaje literario?

Cuando interpretan a otro, los sujetos participantes de una comunicación construyen varias inferencias, realizadas por representaciones mentales, entre las que llevan a cabo una selección, orientada por un principio organizador: el principio de *relevancia*. De esta manera, un sujeto es capaz de interpretar en forma adecuada los significados de distintas expresiones lingüísticas porque, de todas las inferencias que ha producido a partir de una expresión, elige las que considera *pertinentes* o *relevantes*.

Cada acto de comunicación (y no solamente la comunicación estética) incluye estímulos para el receptor, de manera que el mismo enunciado comunicado contiene la información necesaria para que el destinatario

haga eficaces presunciones acerca del significado. En este sentido, un sujeto presta atención a la información que le parece *relevante* o *pertinente*, aunque esto no garantiza que la comunicación será exitosa; simplemente es un acto de aproximación al sentido que sirve de base para seleccionar las interpretaciones que puedan considerarse las más óptimas.

Para poder interpretar el lenguaje literario, por ejemplo las metáforas, se recurre a la semejanza entre la expresión metafórica y una frase equivalente que funciona como una posible "traducción" entre muchas. Tanto la metáfora como sus posibles traducciones comparten una lógica establecida por el texto.

En este punto es necesario diferenciar entre comunicación explícita y comunicación implícita. Todo lo que un texto comunica de forma no explícita es una *implicatura*. Para interpretar en una expresión no sólo lo que está explícito sino también lo implícito hace falta que el sujeto active información del contexto, del resto del texto y también de la información enciclopédica archivada en la memoria. La mente hace un esfuerzo para incluir en el proceso de comprensión esta información, porque debe construir alternativas de interpretación para una sola expresión y analizar cuáles son relevantes. Debe confirmar hipótesis y refutar otras, antes de validar determinados supuestos, es decir, los significados que supone dignos de aceptación.

Pongamos por caso una metáfora determinada, que hemos destacado en bastardillas, en un poema del argentino Juan Gelman, publicado en *Violín y otras cuestiones*, de 1956 (Buenos Aires, Tierra Firme, 1989):

Oración de un desocupado

Padre,
desde los cielos bájate, he olvidado
las oraciones que me enseñó la abuela,
pobrecita, ella reposa ahora,
no tiene que lavar, limpiar, no tiene
que preocuparse andando el día por la ropa,
no tiene que velar la noche, pena y pena,
rezar, pedirte cosas, rezongarte dulcemente.

Desde los cielos bájate, si estás, bájate entonces,
que me muero de hambre en esta esquina,
que no sé de qué sirve haber nacido,
que me miro las manos rechazadas,
que no hay trabajo, no hay,
bájate un poco, contempla
esto que soy, este zapato roto,
esta angustia, este estómago vacío,

esta ciudad sin pan para mis dientes, la fiebre
cavándome la carne,
este dormir así,
bajo la lluvia, castigado por el frío, perseguido
te digo que no entiendo, Padre, bájate,
tócame el alma, mírame
el corazón,
yo no robé, no asesiné, fui niño
y en cambio me golpean y golpean,
te digo que no entiendo, Padre, bájate,
si estás, que busco
resignación en mí y no tengo y voy
a agarrarme la rabia y a afilarla
para pegar y voy
a gritar a sangre en cuello
por que no puedo más, tengo riñones
y soy un hombre,
bájate, qué han hecho
de esta criatura, Padre?
un animal furioso
que mastica la piedra de la calle?

Ubiquémonos ahora frente a la elección de una o varias alternativas de interpretación para esa frase (la lista podía extenderse con propuestas de diferentes lectores):

1. Los animales abandonados en la vía pública se alimentan de cualquier cosa.
2. El personaje está enojado por todo lo que le pasa.
3. En las calles de la ciudad acechan peligros.
4. Hay un instinto asesino en ciertos seres humanos vengativos.
5. Las injusticias provocan violencia en las víctimas.
6. Hay un proceso de deshumanización en marcha.
7. La opresión genera un rencor creciente en los oprimidos.

Para poder seleccionar la alternativa más adecuada, vamos a recorrer un camino, entre varios posibles. En primer lugar, podemos reponer la cadena de referencias:

> Yo lírico (la primera persona del poema)/Tú Padre (la segunda persona a quien habla)//yo abajo/Tú arriba//yo –el hombre– Tú criatura/Tú Padre –Dios–//ellos (los que me persiguen, me golpean, etc.)/yo –un animal furioso que mastica la piedra de la calle–.

También podemos activar conocimientos previos: Gelman es considerado por muchos el más grande poeta argentino vivo, de conocida militancia política, exiliado durante la última dictadura, que sigue hoy luchando por los derechos humanos. El poema pertenece a la primera época de su escritura, en la que su discurso poético era mucho más explícito y la estética estaba más manifiestamente al servicio del mensaje ideológico. En relación con esto, el poema fue publicado en 1956, época en que el gobierno militar que había derrocado al gobierno peronista ejercía una fuerte represión sobre la oposición, incluyendo torturas, fusilamientos clandestinos, y propiciaba una economía opresiva para los sectores populares.

Asimismo, el poema es más legible no solamente para el que es afín al lenguaje poético contemporáneo y tiene competencia para degustarlo, sino también para quien comparte con el poeta la sensibilidad para los temas sociales.

Después de haber activado toda esta información adicional, estamos habilitados para desechar las alternativas 1, 3 y 4. Las restantes opciones pueden formar parte de una interpretación global del texto, incluso relacionadas entre sí, o enriquecidas con nuevas ideas sobre la totalidad del poema. La profundidad a la que el lector llegue dependerá de sus conocimientos previos y de su habilidad para resolver implicaturas más próximas o más distantes de lo explicitado en el texto.

Como vemos, en el caso de la literatura, el escritor prevé las capacidades cognitivas y los recursos extratextuales del receptor, de manera que esto influye en la forma en que construye sus enunciados y, especialmente, en qué decide hacer explícito y qué decide dejar implícito. *¿Es tan así, el escritor o escritora prevé, llega a prever?* Según Umberto Eco, es así. El escritor imagina un lector con determinadas capacidades cognitivas y recursos extratextuales; esto influye en la forma en que construye sus enunciados y, especialmente, en qué decide hacer explícito y qué dejar implícito. Así, incluye en ellos una cantidad cuidadosamente administrada de ayuda para que el destinatario pueda recuperar ciertos significados. Los efectos poéticos crean impresiones tanto al autor como al lector, pues éstos comparten una afectividad, además de conocimientos sobre el mundo y el lenguaje. Desde este punto de vista, los estilos de diferentes autores se diferencian entre sí por la mayor o menor confianza en la capacidad de reponer la implicatura por parte del lector, y por la forma en que los escritores manejan la información de fondo o de primer plano en sus obras. Veremos esto más adelante en relación con el lector modelo.

Otro aspecto relacionado con las afirmaciones anteriores es la diferencia entre *descripción* e *interpretación*. Estamos describiendo cuando transmitimos la organización de un enunciado. Estamos interpretando cuando elaboramos pensamientos (enunciados personales) a partir de

ese enunciado. Interpretamos, por ejemplo, cuando construimos un supuesto sobre la intención comunicativa del autor.

6. La competencia literaria

La enseñanza de la lengua y la literatura son indisociables para la formación lingüística y comunicativa del individuo, puesto que comparten el espacio común de la expresión. El uso estético de la lengua genera literatura. Desde nuestra perspectiva, este producto de la creación humana no es un acto espontáneo inspirado por las musas o el delirio de una mente fantasiosa, sino que resulta de un escritor que ha aprendido a aplicar convenciones para comunicar su expresión estética y ha elegido entre ellas las que lo caracterizan. Justamente en este particular uso lingüístico que puede apreciarse en los textos literarios, el sistema de la lengua demuestra su mayor poder de expresión: tanto las estructuras de palabras y oraciones como sus significados suelen presentar desviaciones de las normas y convenciones de una época determinada, es decir, la lengua se aleja del uso habitual.

Ahora bien, no sólo los textos literarios usan metáforas, metonimias, elipsis y otros recursos. También estos recursos aparecen en el habla cotidiana, el discurso publicitario y hasta el periodístico, por ejemplo, en los titulares que el diario argentino *Página 12* ha ofrecido a sus lectores durante más de veinte años. Pero la cuestión se torna aun más compleja cuando se observa que en el discurso literario aparecen las frases más prosaicas, alejadas del habla considerada prestigiosa. Pensemos en el estilo marginal de los suburbios de comienzos del siglo XX registrado en cuentos y poemas de Jorge Luis Borges. También podemos mencionar las novelas de Manuel Puig; imposible no destacar ese maravilloso *multílogo* del capítulo 1 en *La traición de Rita Hayworth,* muestrario de los usos lingüísticos más rústicos en un pueblo provinciano.

Entonces, si las elecciones del material léxico no son privativas de la lengua literaria, si los registros más vulgares se encuentran en estas obras, ¿es necesario desarrollar en los lectores capacidades especiales para su lectura?

Para responder a esta pregunta varios especialistas acuden al concepto de *competencia literaria*, que consiste fundamentalmente en la capacidad del lector para diferenciar la comprensión *literal* de la *literaria*. Poseerla supone poder delimitar qué rasgos, elementos, condiciones y convencionalismos permiten identificar una producción lingüística con la marca de lo poético. Esto implica para el sujeto conocer los factores que hacen que palabras, sonidos, estructuras, significados, etc., adquieran una dimensión adicional. Al interpretar los textos un lector competente identifica géneros, reconoce estrategias, maneja conoci-

mientos extraliterarios, puede ser espectador de su propia comprensión, capta la ironía, vincula el texto con otros.

En la formación literaria, se llama *intertexto del lector* o *texto del lector* al espacio en el que confluyen los aportes del texto con los del sujeto que lo consume, ya que el abordaje del discurso literario requiere una diversidad de conocimientos. Además de su saber acerca del mundo, para concretar la lectura debe contarse con cierta disposición para ello. El texto más interesante para unos puede resultar incomprensible o de limitado interés para otros, no por causa de sus propias características, sino por las limitaciones de ciertos receptores para identificar su contenido y valores estéticos.

El *intertexto del lector*, también denominado *enciclopedia del lector*, término que se acerca aun más a la capacidad de establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que esa obra comparte con otras debido a que integra códigos culturales, símbolos, figuras, relatos mitológicos, lugares comunes literarios, alusiones a personajes, conocimiento de los géneros literarios clásicos, de los populares y las variantes híbridas actuales.

Pongamos por caso el escritor saudí Yousef Mohaimeed que, como miembro de una nueva generación local de escritores de ficción, aborda algunos de los temas más conflictivos del mundo árabe: la situación de la mujer. Para comprender su novelística, es necesario conocer qué limitaciones asignan el Corán, la cultura familiar y la social al rol femenino. Este novelista es uno más de los narradores que ha debido sortear diversos obstáculos para ser leído en su país, pues las tiradas de sus obras no superan los quinientos ejemplares. La censura y el celo con que la misma tradición de los particulares defiende un estado de cosas poco favorable para la mujer son dos de los problemas que deben enfrentar los escritores de Arabia Saudí para llegar a sus lectores. Quien lee por ejemplo *La botella* podrá interpretar entre otras cosas que los mensajes escritos y guardados por la mujer en la botella, regalada a su vez por la abuela, remiten a la vida sofocada, ignorada, pero escrita en miles de papeles escondidos porque se oponen al discurso oficial. ¿La lectura de *La botella* puede relacionarse con los relatos de Scherezade para salvar la vida de su hermana, de otras mujeres y de sí misma? Estos hallazgos pueden estar estimulados por un adiestramiento en varios aspectos, como la experiencia de haber leído *Las mil y una noches* por un lado, pero también la habilidad de captar cómo el alegato se cruza con lo ficcional, cómo la ficción sirve a los fines del alegato en esta novela del siglo XXI, por el otro.

En resumen, una botella llena de mensajes que no pueden ser leídos dentro de un determinado ordenamiento sociocultural invita a mirar lo que se lee desde el costado de lo poético, de lo omitido y lo simbolizado.

Muchas veces los textos literarios solicitan del lector que busque en su memoria un dato que se relacione con otro texto leído con anterioridad. Y si no, ¿cómo se leería "Circe" de Julio Cortázar sin conocer los avatares de Ulises en la *Odisea*? Puede leerse, pero... ¿cuánto de su significación se pierde si no se conoce el personaje de Homero? De la interacción entre el relato nuevo y el leído con anterioridad surgirán los sentidos de lo que se está leyendo. Esos sentidos pueden ser contradictorios, desordenados, disímiles entre varios lectores o aun para un mismo sujeto, porque en la literatura no hay sitio para el pensamiento convergente, alineado y disciplinado. Esto ocurre porque el *intertexto* es diferente en cada persona y, al mismo tiempo, tiene rasgos semejantes a otros sujetos cuando comparten el mismo idioma, son del mismo país, coexisten en la misma época y por eso construyen un imaginario común, amasado en la vida cotidiana, en las lecturas, en la transmisión oral, con frecuencia amalgamado con elementos de los medios masivos de comunicación social.

7. El lector modelo: qué se lee y cómo se lee

Umberto Eco dice que todo artista pretende ser leído, ninguno busca lo contrario. Los escritores construyen en su mente un *lector modelo* que pueda comprenderlos, degustarlos y valorizarlos positivamente. Como ya hemos asentado, un autor distribuye a lo largo de su obra claves para que el lector pueda apreciarla. Muchas veces es consciente de que el lector "medio" *y* contemporáneo a su obra no está en condiciones de comprenderlo, así que escribe para un destinatario futuro que tenga esa capacidad.

Sin embargo, parece que entre los lectores posibles, hay quienes son seducidos únicamente por los virajes de la historia contada. También pueden interesarse en el universo creado para esa historia, el mundo de ficción que muestra una posibilidad de organizar de la realidad.

Otros lectores tienen su interés puesto más allá de la historia: buscan el placer en la forma en que está contada, o sea, en la estrategia narrativa que ha seleccionado el autor para transmitir los hechos.

En otras palabras, en la experiencia de la lectura literaria existen, según Eco, el placer del *qué* y el placer del *cómo*, que podrían categorizarse como dos lecturas de nivel diferente: un primer nivel más próximo al texto mismo, a lo que está explícito, y un segundo nivel más profundo, que descubre, por ejemplo, efectos de sentido producidos por determinado manejo técnico del relato.

Los niveles de lectores no se agotan en estas dos categorías sino que, en obras más complejas, hay quienes llegan a comprometer niveles más profundos en su apreciación: aquellos que no solamente elaboran significados relacionando distintos elementos de la obra, sino que exploran más allá de ella y buscan relaciones con otras obras e incluso con otras

manifestaciones culturales y diferentes maneras de pensar el mundo. Si bien existen distintos niveles de lectores, hay obras que se proponen a sí mismas como productos para ser consumidos masivamente, con un objetivo más ligado al entretenimiento y la evasión, pero también encontramos textos planeados cuidadosamente para la lenta degustación estética.

Claro que en muchas oportunidades se nos presentan obras que no están claramente definidas en este sentido, como la novela titulada *1984*, de George Orwell, de 1948: nos conmueve porque algo semejante puede sucedernos a nosotros pero su estilo, desde la perspectiva de Eco, no presenta excepcionalidades, su resolución ideológica no está a la altura de otras narraciones que abordan temas similares y puede ser cuestionada su originalidad en el planteo de ciertas situaciones. Su historia no es novedosa, no tiene calidad de estilo, pero es un texto perdurable como los mitos o las experiencias místicas, pues evoca temores primitivos, utiliza símbolos y arquetipos del inconsciente colectivo.

En conclusión, hay obras en las que gozamos, no con la razón o con la imaginación, sino con componentes muy profundos del alma, sin tener en cuenta el objeto del placer.

8. La recepción del lector

La experiencia lectora, tan explorada en el terreno de la investigación, es un tema pendiente en el ámbito escolar y más allá del aula. El tema preocupa y moviliza planes de lectura, programas de enseñanza y genera discursos múltiples en torno de esta problemática sin lograr la eficacia suficiente, de modo que cada vez se lee menos y con más superficialidad.

Por eso nos hemos centrado en las miradas que exploran la recepción del lector. Éstas ofrecen aportes muy interesantes debido al protagonismo que el sujeto experimenta durante el proceso de construcción del sentido de la obra literaria.

Surgida en la década de 1970, la teoría de *la recepción literaria* concibe la obra como parte de un proceso iniciado por el autor que toma forma en el texto y se completa con la interpretación del lector. Este último cuenta con su propia competencia cultural y está condicionado por el horizonte histórico en el que se mueve. Quien lee un texto se lo apropia, lo analiza con mayor o menor grado de competencia, modifica su sentido, desliza en él deseos y fantasías. Además, para acceder al conocimiento de la obra literaria son tan importantes los elementos textuales como los contextuales: el momento histórico-social en que se produce, el grupo social que decide qué se entiende por literatura en cada circunstancia.

En cuanto al objeto mismo de este proceso, el texto es mucho más que la suma de las oraciones que lo componen. Hay en él elementos

que no son conceptuales, es decir que no se captan con el entendimiento, como la sonoridad o el ritmo de un poema: sus efectos de sentido solicitan la percepción e interpretación del lector. Realizar reflexiones apropiadas sobre esto no es tarea fácil, pues se necesitan herramientas para estimular un procedimiento tan peculiar.

Desde este punto de vista, varios especialistas han aportado diversas herramientas conceptuales de las que hemos seleccionado, para los objetivos de este libro, las siguientes.

En primer lugar, la noción de *horizonte de expectativas* permite analizar cómo una obra literaria impacta en una audiencia determinada y cómo se produce una ruptura en ese mismo horizonte, a partir de la incorporación de nuevas obras. De modo que cuando aparece un texto que desvía el esquema de expectativas vigente hasta ese momento, se puede medir su grado de originalidad. Vale como ejemplo la producción poética que posibilitó la aparición de la voz del gaucho en el contexto de la literatura del Río de la Plata durante los siglos XVIII y XIX. Al reconstruir el contexto, se facilita entonces el análisis: explorando cómo se recibía una obra en un determinado momento se pueden apreciar con distancia objetiva los cambios en la recepción de la literatura y, en consecuencia, el sentido y la valoración del texto. Este carácter histórico nos permite recuperar el pasado, la memoria, la posibilidad de pensar la literatura críticamente a partir de la consideración de que toda obra es portadora de sentido, mucho más allá de la intención del autor.

Desde esta teoría se concibe la posibilidad de que el lector pueda trasladarse hacia otros horizontes que le son ajenos. La literatura adquiere una nueva dimensión, la historicidad: ya no se limita a establecer hechos nuevamente literarios sino que permite reconstruir la experiencia provocada por ella misma. Cada lector se aproxima a la obra provisto de ideas e impresiones previas, de referencias sobre el texto, el autor, el género, informaciones históricas: una riqueza de datos, creencias y expectativas que el texto pone en funcionamiento; no existe una lectura que evite esa complejidad. Efectivamente esa comprensión pone en marcha una mecánica que combina expectativas y experiencia del lector para disponerse a interpretar.

Por ejemplo, si exploramos qué rol juega "El matadero" de Esteban Echeverría en la historia de la producción literaria nacional, estableceremos una línea desde la literatura concebida como lucha política en el siglo XIX, que se continúa en el XX en escritores como Rodolfo Walsh (aun más: nos bastaría recordar el relato de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares "La fiesta del monstruo", donde la anécdota misma reescribe, pero en clave del siglo XX y del antiperonismo, el tema antirrosista del siglo XIX desarrollado en "El matadero" de Echeverría). Sin embargo, podría objetarse: ¿qué tiene que ver esto del testimonio político con las

obras de ficción? En su experiencia individual, el lector se apropia de la literatura del pasado, asimila y renueva la tradición. El sentido del mundo se revela a través de los ojos del otro. Ficción y realidad no son opuestas, ya que la ficción nos comunica información sobre la realidad.

Los textos entonces vienen de la relación que se establece entre los horizontes de expectativas de su recepción; es así como se sitúa en el centro de la atención al *público lector* un elemento que hasta la aparición de la teoría de la recepción había permanecido un tanto desdibujado por la fuerza que emanaba de los discursos sobre la figura del autor, el texto o el contexto.

Dentro de la llamada *teoría de la recepción*, pero desde una postura menos ligada a lo histórico, se explora *el acto de lectura*. Esta perspectiva afirma el sentido de la obra, considerado como el conjunto de significados elaborados por los lectores en el proceso de la lectura. Se niega que el significado del texto sea un producto objetivo del autor; por el contrario, pasa a ser una variable relativa, distinta en cada acto de lectura.

En particular, el lector detecta en los textos literarios las estrategias del emisor para captar el interés de los lectores, pues el autor mismo se ha encargado de dejar en el texto los suficientes *huecos* que permiten activar y comprometer la imaginación lectora en la cooperación constructiva del sentido. De este aspecto nos ocuparemos en el capítulo 2 de este libro, centrado en el texto y su polisemia.

9. La lectura como experiencia: algunas miradas

La propuesta de Michèle Petit indaga qué papel cumple la lectura en la construcción de sí mismo. Es así como esta antropóloga se pregunta: "¿De qué manera la lectura, y en particular la lectura literaria, contribuye a la elaboración de la subjetividad?".

La lectura es presentada desde este punto de vista como atajo privilegiado para elaborar un espacio propio, íntimo y privado, incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal. A través de las biografías de lector, Petit descubre la recurrencia de evocación de lugares, habitáculos provenientes de las obras literarias como la cabaña en la isla, la choza en la selva, el paisaje que se convierte en uno mismo; a través de éstos el lector joven elabora otro lugar, un espacio donde no depende de otros, que le permite delimitarse, percibirse distinto de lo que lo rodea, capaz de un pensamiento independiente y de andar a su propio paso.

Esa clase de lectura es en cierto sentido transgresora: en ella el lector se aleja de los suyos, inicia una especie de fuga, se abre hacia otros espacios de pertenencia. Muchos cuentos y novelas refieren el alejamiento de la familia y de la casa. Es así como el lector sigue la huella del héroe

o de la heroína que se fuga en las historias leídas u oídas; entonces descubre que existen otras reglas que le permiten maniobrar su destino personal y social en forma activa.

Este territorio creado por la lectura es un espacio psíquico que posibilita la apropiación del lector de los textos y su interpretación, mientras desliza en ellos sus deseos, sus fantasías y sus angustias. Si bien esto ocurre durante toda la vida, se hace más notable en la adolescencia, cuando el mundo exterior es percibido como hostil y excluyente, mientras que el interior se halla inquietado por pulsiones nuevas que no pueden racionalizarse. Se acude a los libros para explorar, por ejemplo, los secretos de la sexualidad. Otro atractivo de las lecturas en muchos casos es el exceso, la maldad o la violencia, incluso en los textos clásicos, porque la literatura es un vasto espacio de transgresión.

Este tipo de lectura es denominado de "identificación", en forma peyorativa, por algunos circuitos como el académico. Petit critica la pretendida cientificidad de estos sectores, pues considera que niegan la posibilidad de que el sujeto construya su historia apoyándose en fragmentos de relatos, en imágenes, en frases escritas por otros. El texto libera fuerzas que el lector lleva en él de modo silencioso y le da energía para salir de un contexto en el que se hallaba bloqueado.

En contacto con los textos literarios, el lector experimenta también un uso diferente de la lengua cotidiana que le otorga una nueva perspectiva a lo que se relata. Como ejemplo de esto, pensemos en los textos literarios en los que se ficcionaliza la historia: sin desmerecer la tarea de los historiadores, ¿se lee del mismo modo la Revolución de Mayo en un texto académico que en *La revolución es un sueño eterno* de Andrés Rivera? En esta novela podemos apropiarnos de los conmovedores cuadernos que escribe Juan José Castelli luego de sufrir la amputación de su lengua.

Asimismo, la lectura puede contribuir a la elaboración de una identidad plural que no se basa en el mero antagonismo entre *yo* y *el otro*. La lectura puede desarrollar el espíritu crítico, por ello cita Petit al psicoanalista tunecino Fethi Benslama: "Con la literatura, pasamos de una humanidad hecha por el texto a una humanidad que hace el texto".

Las relaciones entre la literatura y la escuela son muy complejas. Muchas veces en el ámbito escolar se prioriza el análisis de los textos desde diferentes postulados teóricos. Petit opina que este cientificismo limitó la posibilidad de "identificación" y la experiencia de la lectura subjetiva. Según ella, situar a los alumnos en una actitud distante y erudita, en pos del desciframiento del sentido, produce una ruptura con las lecturas anteriores y la lectura personal e íntima entra en conflicto con los ejercicios que se realizan en la clase, puesto que lo esencial de la experiencia personal de la lectura no se vuelca en una ficha. Si el docente se lo propone, puede acercar a sus alumnos a los textos escritos y hacerles

sentir que la necesidad del relato es constitutiva de nuestra especificidad humana: siempre los seres humanos han narrado y dicho historias transmitidas de unos a otros.

La antropóloga propone ofrecer diversidad de textos: alguno de ellos sabrá decirles a los jóvenes lectores algo particular. También el docente puede incursionar junto con sus alumnos en las varias posibles lecturas, puesto que son las obras mismas las que propician oportunidades para debatir cuestiones existenciales como los celos, el sentido de la vida, la muerte. Pero para el logro de todo esto es necesario transmitir amor por la lectura literaria; para ello, es preciso experimentarlo. Finalmente Petit recomienda un pequeño ejercicio tanto a los docentes como a los alumnos: escribir una autobiografía de lector, con la intención de localizar momentos clave para identificar cómo impactó tal o cual lectura en nosotros, en nuestro devenir psíquico, en un momento de nuestra vida.

Para la crítica argentina Maite Alvarado, la necesidad narrativa es ancestral. A través de ella interpretamos las conductas propias y ajenas, y damos sentido a las diferentes experiencias.

Ricardo Piglia sostiene que todo cuento narra dos historias: una visible y otra secreta. La segunda historia es secreta porque se narra de modo enigmático, a través de indicios que cruzan el relato y permite al lector "armar su historia secreta en los intersticios de la historia visible". Para Maite Alvarado, el placer de leer cuentos consistiría en reconstruir esa trama secreta de la que habla Piglia. La manera en que percibimos nuestra propia vida y los sucesos que la conforman son lineales como un relato, pero con destellos de historia secreta en sus intersticios. Y agrega:

> La magia reside en aquello que nunca se termina de entender pero se sospecha: detrás del diálogo en el bosque entre el lobo y Caperucita acecha un peligro mayor que el ataque de la bestia, una razón que justificaría la desobediencia. (Alvarado, s/f)

Un sentimiento de inquietud atrapa al lector cuando entra en contacto con lo enigmático de la fantasía, vinculado con la transgresión y el deseo. La fuga y el viaje suponen un retorno; en cambio el rapto, el ser atrapado, no depende de uno mismo: frente a la seguridad de los afectos, de lo cotidiano, se yergue la amenaza de lo que no tiene respuesta o no puede ser controlado, y por ello seduce tanto como el lobo a Caperucita. El atractivo de los cuentos está justamente en la revelación de los misterios de la vida y la muerte, la sexualidad, los sentimientos que conviven en cada uno de nosotros. Las historias entonces se resignifican a la luz de la experiencia vivida: cada relectura supone el planteo de un enigma diferente. ¿Puede develarse este enigma? La relectura sería un indicador de esa búsqueda.

Gisela Vélez de De Olmos trabaja sobre la posibilidad de superar lo efímero, justamente en ese volver a leer. Lo que fue un acontecimiento de escritura durante la creación del texto es *refigurado* por el lector durante la lectura. El sujeto hace predicciones o anticipaciones mientras lee y realiza proyecciones más allá de lo dicho.

Esta autora rescata el tiempo de la relectura, momento en el que el lector se involucra con lo que lee, aunque esta práctica parezca contradecir a quienes sostienen que vivimos inmersos en una cultura en la que nadie tiene tiempo. En este punto afirma que no es cierto que se lea menos: por el contrario, se lee demasiado; es un mandato contranatura pues no hay cerebro que procese tanta información, de manera que se invalida la lectura como experiencia y ésta es justamente la que debe trabajarse en la escuela.

Vélez sostiene que releer un texto se constituye en un juego, como si se tratara de otro texto y lo leyera otra persona con ojos nuevos. Podría decirse que releer es recontextualizar. Los textos son leídos desde múltiples contextos y, si el texto es descontextualizado, la lectura podría entenderse como un proceso de resituar los significados en distintos momentos de relectura.

Al abordar textos ya leídos en diferentes contextos, los mismos lectores elaboran significados diferentes, a la vez que interpretan sus contextos de otra manera. Es el caso del historiador Felipe Pigna en los dos volúmenes de *Los mitos de la historia argentina*, publicados en 2004 y 2005.

Pero también releer es resonar; en las relecturas se halla el sonido de las palabras, en la fuerza de la lectura oral. Recordemos que antes de la Edad Media la lectura era entendida como un acto físico en el que el lector le ponía el cuerpo a la palabra (se leía en voz alta), que se convertía así en la "caja de resonancia" de la voz callada de los textos. Cuando la lectura es compartida, la voz de los otros se convierte en coproductora de la circulación de la palabra. A los docentes nos toca hoy rescatar la palabra del lector y hacerla compartida. Además, las neurociencias parecen orientarnos nuevamente hacia la lectura en voz alta. Recientemente el investigador Antonio Battro ha comentado que ella posee efectos beneficiosos sobre el funcionamiento cerebral.

En el aula, en la conversación, a partir de un texto que se lee en una circunstancia de aprendizaje, se concreta la *evocación* de la lectura (idea enunciada por Louise Rosenblatt en 1938). Se toman las dos acepciones de la palabra *evocar*: a la vez un llamado y una rememoración. Las expectativas "llaman" y los recuerdos son transformados durante los intercambios del sujeto con el texto. Al evocar el lector formula *hipótesis*, revive sus propias *experiencias*, rememora los *conceptos* que ha aprendido.

Vélez asegura que son de suma utilidad las conversaciones entre lectores, en tres niveles de recursos. El primero corresponde a la explicita-

ción de aquellas ideas del lector que son pertinentes para interpretar el texto y también aquello que se presupone: las hipótesis del lector. Un segundo recurso conversacional, más profundo, pone en un espejo frente al lector aquello que él podría llegar a pensar respecto de lo que lee: se cuestionan supuestos, se invita a reconsiderar lo que se está leyendo. Las ideas ingenuas que podrían suscitarse a partir de la lectura se revisan y analizan con mayor profundidad, para poner en evidencia las posibles contradicciones entre los enunciados del texto y los supuestos del lector. Un tercer recurso conversacional orienta al lector a reconsiderar todo lo leído, así se plantean interrogantes que afectan a las ideas centrales del texto. Dialogar con otros lectores, relacionar con otras lecturas, posibilita ir más allá del texto.

Finalmente, releer es también reconocerse y reencontrarse, una manera de construirse a sí mismo, en ese interjuego de reconocimiento y distanciación con las experiencias de otros. Algunos textos parecen saber lo que nos pasa y pueden decirlo como nosotros no podemos.

PROPUESTAS DE TRABAJO

1. Explorar en la propia región, provincia o ciudad de origen el círculo de legitimación literaria: instituciones (círculos o sociedades de escritores, clubes de lectores, editores, suplementos de diarios locales, revistas literarias, etc.). Elaborar una exposición oral que comunique al resto de los compañeros la información obtenida, incluyendo los criterios de inclusión o exclusión observados.

2. Elegir una narración tradicional representativa de la propia región, provincia o ciudad de origen. Preparar una exposición oral que transmita este relato. Explicar de qué manera la historia evoca en los miembros de la comunidad situaciones, objetos o temas de actividades humanas habituales en su cultura. (También puede ser una canción, una copla, etc.)

3. Leer varias veces el siguiente texto de Manuel del Cabral, incluido en *Cuentos* (Buenos Aires, Orión, 1976):

> Eran las moscas
>
> Ella piensa que es mucho darle brillo a mis uñas con sus lágrimas. Y en un estuche, como quien guarda sus mejores alhajas, guardó todos sus besos. Luego se fue a cenar muy lejos... pidió un poco de carne, pero antes de que empezara a masticarla llegaron moscas raras que de pronto le pudrieron la carne y la mirada. No pudo comer. Mas cuando regresó a su casa, se sorprendió: no estaban ya los besos en su estuche ni en su casa. Eran las moscas raras.

3.1. Los vínculos sintácticos y sonoros que presenta este microrrelato sirven para reforzar la coherencia interna de un texto que desafía a la lógica. En él se construye una red para sostener lo que no se admitiría desde una lógica "normal", pero que empieza a ser justificable en el juego de los sentidos que propone el relato. Esos enlaces obligan a reponer lo implícito. El enigma presentado en la primera oración genera múltiples interrogantes. Responder a las siguientes preguntas (se puede ampliar la lista):

- ¿Las lágrimas son de dolor? ¿De gozo? ¿De sensible emoción amorosa? ¿De...?

- ¿Dar brillo significa otorgar belleza, o hay otras alternativas para el sentido de esta frase? ¿Dar a otro ilumina, embellece a ese otro, o...? ¿Embellece al otro con lo que le entrega? ¿Darle brillo es darle filo? ¿En el intercambio amoroso hay un retroalimento? ¿A le da a B una cualidad? ¿B provocó en A un estado emotivo que a su vez deviene en don? ¿Hay otras posibilidades para interpretar esta acción de A?
- ¿Ella piensa que es demasiado todo eso por/para él? ¿Solamente por/para él o para todos los hombres? Si ella puede pensar, discernir a pesar de la emoción, ¿es quizá demasiado racional, tal vez fríamente calculadora? ¿Esto se condice con el verdadero, auténtico amor?
- ¿De dónde vienen las moscas raras? ¿Cómo hacen las moscas para pudrir la carne y la mirada?

3.2. Con todas las respuestas, elaborar un texto interpretativo sobre el microrrelato de Cabral, de manera que quede expuesto el subtexto (según una posible interpretación). Tener en cuenta que la interpretación cristaliza una posibilidad, entre muchas, tantas como lectores existen para este relato.

4. Leer la introducción de "Féretros tallados a mano", de Truman Capote (en *Música para camaleones*, Buenos Aires, Emecé, 1980). Reescribir el primer párrafo de manera que se conserve el texto de origen, pero interferido por agregados: reponer, junto con los enunciados originales, la información adicional que activan esos enunciados, incluido el título. A continuación se ejemplifica esta tarea con el título y el subtítulo de la nouvelle:

> *Féretros* (tema vinculado con varias muertes) *tallados a mano* (sólo puede hacerlo un artesano, alguien muy detallista y con mucha habilidad manual) *Narración verídica* (la historia relatada realmente ocurrió) *de un crimen* (hay un fuerte componente delincuencial, policial) *americano* (éste puede ser un crimen violento, a diferencia de los relatos de crímenes de los ingleses, más asépticos)
> *Enero de 1975* (invierno en el norte, contexto histórico de esa década)

Y ahora, proponemos hacer lo mismo con el primer párrafo:

> Un pueblo en un pequeño Estado del oeste. Un centro para las numerosas granjas y establecimientos de cría de ganado que rodeaban a este pueblo con una población de menos de diez mil,

con doce iglesias y dos restaurantes. El cine, aunque no ha dado ni una película en diez años, todavía sigue en pie, austero e inhospitalario en la calle principal. Una vez también hubo un hotel, pero ha sido cerrado, y hoy el único lugar donde puede alojarse un viajero es el hotel Prairie.

Este ejercicio también se puede realizar en forma oral, entre varios.

5. Reponer la implicatura en el siguiente chiste (relatado en *El chiste y su relación con el inconsciente* de Sigmund Freud): explicitar los enunciados que no pronuncian los personajes, pero que están implícitos en sus dichos.

Un noble hace un viaje por sus posesiones, y entre la multitud repara en un hombre que se le parece notoriamente. Lo llama para preguntarle:
–¿Sin duda su madre sirvió alguna vez en palacio?
–No, Alteza –responde el hombre–. Fue mi padre.

6. Para ejercitar la recepción de un texto literario que demanda interpretación y percepción de efectos de sentido no conceptuales como el ritmo y la sonoridad, leer y hacer leer a otros de la serie "Estampitas", la 1, cuya autora es Edda Sartori. ¿Qué emociones se construyen en este texto? ¿Qué provocan en distintos lectores los materiales sonoros y rítmicos del poema? ¿Con qué recursos se generan efectos sonoros y rítmicos? ¿Cómo se utilizan los significantes? ¿De qué manera la autora "se sale" del lenguaje? Elaborar un texto explicativo que dé cuenta de la interpretación que se ha realizado, luego exponer la postura en forma oral para apoyarse en los efectos sonoros y rítmicos de "Estampitas, 1" (en Edda Sartori, *La Facunda*, Buenos Aires, Piso 12, 2005).

Soy el todooídos, uuuu el tronco hueco, el llevachicos, tendón seco secotmmm, el rastreador de la callecita de Floresta al norte, frote frr tímpano cahsc. El bordeador de las veredas, el buscahumedades, el olfatorresonancia, agujerosonido, ahí en los frisos, sondeo, srrr, temblor detrás de las puertas bien cerradas. Quién saldrá después de las once de la noche este día neblina de las cuatro en la estación Coghlan debajo del puente. Dedosgarra, escuchas, sigilo de la lengua que va penetrando ahí mmimm, un poco más esta noche, un rocecito transparente, un retumbe calcáreo, las fauces de mi oído jjjttjjj, mis pliegues desde la tardecita lmbn sorbiendo los umbrales despacito a ver quién, la orejaespina ssss, el aguaverde de mi nariz respirando el ruidito, la turbulencia del hallazgo, la presa fffff, resumiendo de a poco tnk.

7. Hay textos de los que gozamos, no con la razón o con la imaginación, sino con componentes puramente emocionales. Realizar una serie de entrevistas, no menos de cinco, a lectores habituales para detectar qué obra leyeron de ese modo. Elaborar cuidadosamente el cuestionario para garantizar ricos testimonios. Realizar una puesta en común con las diferentes experiencias para elaborar un muestreo de qué emociones moviliza la lectura de ciertas obras. Socializar el trabajo dentro de la institución, página web o blog, e invitar a otros lectores a emitir su opinión sobre el tema.

8. Leer los minicuentos contemporáneos de la antología *En frasco chico* (Buenos Aires, Colihue, 2003). Seleccionar las consignas que trabajan especialmente con la construcción de inferencias. Preparar un comentario oral sobre este material con vistas a su uso en el aula.

9. Leer el siguiente poema de Juan Gelman (tomado de *Interrupciones 2*, Buenos Aires, Seix Barral, 1998).

MÁS PREGUNTAS

nuestro amor es sencillo /
tiene un plumero de fuego en la mano /
no hay cosa más sencilla que un plumero de fuego /
tiene el mango con rabia y limpia las telarañas del sur /

sacude el tiempo sobre líricos griegos
que llenaban con vino copas y tazas hasta el borde /
para olvidar dolores entre luciérnaga y luciérnaga /
penas y todo lo que es independiente de la voluntad / qué
pájaros ésos

que dejaron sus plumas en el plumero que le pasás al infinito /
a las ventanas que fingen reír /
a los hombres que sudan en la noche
porque están enseñando a su esqueleto el oficio de esperar /

¿y si los sustantivos estuvieran equivocados? /
¿si la palabra esqueleto no fuera un esqueleto?
¿si el esqueleto fuera un perfume o música que va a la fiesta
abriéndose en una esquina del sur? /

¿si el esqueleto frente a frente fuera un árbol? /
¿tuviera en una hojita la cara de los compañeros? /
¿en otra hojita los compañeros combatiendo de nuevo? /

¿los compañeros descansando en sombras
de dónde van a volver? /

te pienso / amor / porque pensar es amarte /
cuando volás por el aire lleno de hombres y mujeres que cuidan
el sur /
le arrancan malayerbas /
para que brillen los ojos del cielo /

todavía conozco los hechos de tu vientre /
vos tenés un plumero en la mano /
limpiás los días y el amor /
y la palabra libertad /

Elaborar una lista de diez expresiones alternativas para la metáfora *plumero de fuego.* Seleccionar las más relevantes vinculando con otras frases del texto y con saberes previos acerca de su autor y su estética.

10. Elegir un texto de *Extracción de la piedra de la locura*, de Alejandra Pizarnik, y elaborar por lo menos tres versiones alternativas que den cuenta del sentido de sus expresiones a modo de traducciones.

11. Elaborar hipótesis a partir de los títulos de obras que desconozcan, elegidos al azar de la biblioteca más cercana. Luego, confrontarlas con las contratapas, para ratificar o rectificar hipótesis.

12. Producción creativa en grupo: parodia de paratexto. Se elabora en circulación el paratexto de una obra inventada, dado el título (o no).

Ejemplo: "Memorias de un diputado en celo", "Teoría binaria de las rajaduras prolijitas", "Diario de la sopa", "Pulóver al revés", "Tristeza de cinco", "Crónica de un viaje a…", "Fracciones impuras en una torta de ricota".

Inventar el nombre del autor, sus datos biográficos, obras, comentario de contratapa acerca de su estilo y alcances. Cada miembro del grupo escribe por turno uno de estos items, pero cada intervención debe ser sorprendente en relación con la anterior.

Se espera un resultado humorístico, pero que respete las convenciones del paratexto.

13. Para trabajar el *intertexto del lector*, leer la Introducción al libro de Mijaíl Bajtín *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais* y el capítulo "Séptimo día, Noche" de la novela *El nombre de la rosa* de Umberto Eco y luego explicitar las diferentes relaciones que pueden establecerse entre ambos textos. Por ejem-

plo, acerca de la censura ejercida por la Iglesia respecto de determinada producción literaria. Elaborar una página que contenga esta información.

14. Leer la nouvelle *La casa de los conejos* de Laura Alcoba. ¿Qué conocimientos de la historia reciente de nuestro país son necesarios para realizar una lectura lúcida de la misma? ¿Por qué la novela se traduce del francés si su autora es argentina?

15. Tomar una lista de best-sellers de las librerías más importantes de la ciudad o región y comentar las preferencias actuales del público.

16. Explorar en diversos artículos periodísticos escritos en ocasión del aniversario de la desaparición de Rodolfo Walsh, en prólogos de autor y de especialista la recepción de su obra de denuncia en distintas épocas.

17. Autobiografía de lector: reconstruir en un texto personal el propio recorrido como lector/a, seguramente signado por los textos leídos, los lugares de reunión, ciertos autores. Tomar desde las primeras experiencias, los cuentos para ir a la cama, o los relatos de la abuela, hasta las experiencias más recientes, organizado en etapas o como surja espontáneamente. Se puede decidir el tipo de texto (relato, carta, esquema, entre otros) y a partir del texto producido inferir la personal concepción de la lectura, la influencia de determinadas personas en la formación como lector/a. Cabría el recuerdo de quienes hayan incidido en el gusto por la lectura desde la infancia y algunos títulos de obras significativas para la experiencia individual, así como los textos releídos en diferentes momentos de la vida y su impacto en momentos distintos.

18. Elaborar en grupos una exposición oral que en pocos minutos comunique las observaciones fundamentales de una corriente teórica en particular sobre el abordaje de textos literarios. Cada grupo tomará una teoría diferente: formalismo ruso, crítica inglesa, fenomenología y hermenéutica, teoría de la recepción, estructuralismo y semiótica, posestructuralismo, psicoanálisis, feminismo, marxismo. Se registrarán solamente las conceptualizaciones que caracterizan a cada teoría, el aspecto de la literatura que enfatizan, teóricos y obras críticas fundamentales. Una vez completadas las exposiciones, se espera la elaboración de conclusiones generales. Fuente sugerida: Terry Eagleton (1988).

2. DESDE EL TEXTO

1. Introducción

Toda obra deja espacios vacíos para que los completemos durante la fascinante experiencia que supone la lectura literaria. Como lectores ensayamos posibles respuestas, acercamientos tímidos a veces y más audaces en otras ocasiones, según sea la naturaleza del texto que hemos leído y las condiciones en que nos acercamos a él. Entonces trazamos recorridos a lo largo y a lo ancho de una trama narrativa; por ejemplo, nos detenemos en algunas frases y las degustamos en un afán de indagación para resignificarlas luego. También, ante el poema confrontamos nuestras emociones con esa voz del texto, la del yo lírico, que muchas veces se insinúa como sospechosa máscara del autor. O bien le encontramos sentido a ciertas elecciones técnicas que ha realizado el escritor al construir el discurso poético. Después de tales reconocimientos entramos a la sutileza de esa construcción y nos convertirnos así en cazadores de sentidos, sin necesidad de ejercer violencia alguna sobre las palabras, es decir, sin imponerle al texto nuestros significados. Por el contrario, escuchamos lo que dice el poema y colaboramos en la elaboración de su significación, pues ésta no viene ya cristalizada en el entramado de sus palabras, ni el lector tiene el poder absoluto de traducirla aunque pruebe interpretaciones alternativas. Y en este ejercicio se está entrenando la habilidad del orientador que guiará a sus alumnos en la exploración de los textos acordes con sus capacidades y competencias.

En este capítulo veremos posibles recorridos para concretar esta tarea que nunca termina del todo. El hecho de hacerlos conscientes aliviará la marcha cuando debamos recoger las piedritas que la literatura, como heroína perdida en el bosque, ha dejado para que nosotros la encontremos y, así, salvarse del olvido.

2. Autor-texto-lector: relaciones no tan peligrosas

Leemos en "Oda con un lamento" de Pablo Neruda (*Residencia en la tierra*, Buenos Aires, Torres Agüero, 1974) estos versos:

> Tú estás de pie sobre la tierra, llena
> de dientes y relámpagos.
> Tú propagas los besos y matas las hormigas.
> Tú lloras de salud, de cebolla, de abeja, de abecedario ardiendo...

Aquí un *yo lírico* parece inaugurar un modo de cantarle al *tú*, a la amada: aunque ésta se presenta posicionada en territorio cotidiano (matar hormigas, cortar cebolla), está sostenida por una fuerza imprevista e insólita en la literatura amorosa ("llena de dientes y relámpagos"). También puede decirse que la voz masculina (el *yo* del poema) se empeña en alabar los atributos que admira en lo femenino, su capacidad de procreación (propagar), su emotividad (llanto, besos) y multiplicidad (puede ejercer diversidad de actividades). O que lo masculino convoca a lo femenino para colmar su incompletud (tú puedes todo eso, por eso te convoco).

En este ejemplo podemos observar cómo el discurso literario no se pretende como el de la ciencia: *unívoco*, es decir, dirigido a manifestar un solo sentido. Por el contrario, los textos literarios son ambiguos por naturaleza, pues se disparan en múltiples significaciones generadas por la interrelación de los diferentes planos del lenguaje (los sonidos, la estructura de las palabras y las frases, los significados de las mismas).

Ahora bien, ¿qué diferencia hay entre la visión de la amada en Neruda y la de las rimas de Gustavo Adolfo Bécquer? Recordemos: "Tu pupila es azul, y cuando ríes, / su claridad suave me recuerda / el trémulo fulgor de la mañana / que en el mar se refleja" (Rima XIII)

Tal vez son distintos los contextos. En Bécquer la mujer es pasiva (sólo es objeto de contemplación) e inalcanzable (el fulgor no se puede asir). Esta visión de lo femenino corresponde al romanticismo del siglo XIX. En el siglo XX del poeta chileno se ha producido una transformación: la mujer activa se apropia del mundo.

Para crear, el artista se enfrenta con sus materiales, en este caso el lenguaje que, como el mármol al escultor, se presenta resistente a la creación pero, a pesar de eso, logra una forma capaz de producir no sólo el efecto deseado por el autor, sino también consecuencias impensadas en diferentes receptores de distintas épocas.

Además, el material lingüístico puede manipularse, pero no tanto que el otro ya no lo comprenda. Veamos el caso del poema IX de *Trilce* (Buenos Aires, Losada, 1993) del peruano César Vallejo: "Vusco volver de golpe el golpe. / Sus dos hojas anchas, su válvula / que se abre en su-

culenta recepción". ¿Es posible afirmar que éstos son versos sin sentido? ¿Podemos aseverar que el autor ha negado el significado? Por el contrario: el poeta, sin salirse del lenguaje, utiliza el significante de las palabras en forma *no convencional*. El trabajo artístico realizado sobre el significante revitaliza significaciones y proporciona otras nuevas. Así, la ruptura de la norma (busco > vusco) es un juego gráfico y sonoro a través del cual el autor manifiesta una actitud estética: se baja del pedestal del escritor que ya no es "dueño" de las reglas del lenguaje. Al mismo tiempo, muestra que los signos lingüísticos son insuficientes para transmitir la plenitud del encuentro sexual entre el hombre y la mujer (aquí, la embestida del sexo masculino y la apertura del sexo femenino). También este autor descree de la armonía poética, por eso su lenguaje es áspero. Así, la forma elegida para construir el poema es estéticamente válida en la medida en que puede ser comprendida desde diferentes miradas.

En términos generales quedó explicitada nuestra concepción sobre la recepción del texto en el capítulo 1: el autor produce un texto concluso con el deseo de que sea disfrutado como él lo ha concebido. Y cada uno de nosotros lee desde una situación concreta existencial: sensibilidad, cultura, gustos, prejuicios personales, de modo que la comprensión de la forma originaria se ve determinada por estos condicionantes.

Es importante destacar una vez más que, a diferencia de la postura tradicional en la que un texto "debe" leerse de una determinada manera, adherimos a una poética de *obra abierta,* concepto elaborado por el semiólogo italiano Umberto Eco. Desde esta posición, el lector recupera las huellas que el autor ha esparcido, para recuperar el significado o descubrir otros sentidos. Así, la obra artística estimula en los intérpretes una conducta activa, es decir, un modo muy estimulante de recepción.

El texto es un campo disponible para transitar. Las palabras no poseen un significado exclusivamente léxico: significados plurales conviven en un solo significante y éste puede ser un sonido, una parte de una palabra, una estructura, una determinada tipografía, etc. Transitar por esos caminos causa placer. Interpretar desde una perspectiva original produce goce y la obra revive en el deleite que produce.

Eco proporciona como ejemplo la obra de Kafka. En ella se utiliza como recurso el *símbolo* para comunicar lo indefinido. Esta estrategia posibilita la apertura de la obra a reacciones y comprensiones siempre nuevas: "Proceso, castillo, espera, condena, enfermedad, metamorfosis, tortura, no son situaciones para entenderse en su significado literal inmediato" (Eco, 1984). Los sobreentendidos en la *obra abierta* no pueden interpretarse de una sola forma, no están garantizados por ninguna enciclopedia ni reposan sobre ningún orden del mundo. Las muchas interpretaciones existencialistas, teológicas, clínicas, psicoanalíticas, de los símbolos kafkianos no agotan las posibilidades de la obra. Un caso es el

del escritor Ricardo Piglia (1990): "Kafka cuenta con claridad y sencillez la historia secreta, y narra sigilosamente la historia visible hasta convertirla en algo enigmático y oscuro". Si Gregorio Samsa amaneció convertido en insecto, esto es relatado minuciosamente. El mismo detallismo "extraña" los hechos (les quita familiaridad, los vuelve sorprendentes) y esto nos permite leerlos como alegoría de una época: ¿acaso el pueblo judío no fue transformado en insecto por el sistema nazi de la mañana a la noche? La novela de Piglia *Respiración artificial* refiere esta situación en un hipotético encuentro en Praga de Kafka con Hitler; así Piglia construye una interpretación de la ficción dentro de la ficción.

Otros críticos crean una fuerte dependencia de la obra kafkiana con el vínculo tortuoso que, según sus biógrafos, mantuvo con su padre. En cambio, Juan Forn (2005) apunta que el mundo absurdo que Kafka manifiesta con un lenguaje sencillo, puntilloso y razonable, tiene que ver con las atrocidades que el siglo XX hizo posibles, las nuevas formas de dominación. Así, en sus obras aparece la ley que se transforma en burocracia; del orden como maquinaria resulta el Estado policíaco y la represión, que junto con el enorme poder del dinero, condicionan el destino humano regido por la cotización de la Bolsa. Un mundo ordenado de acuerdo con leyes universalmente reconocidas ha sido sustituido por un mundo regido por una lógica absurda, fundado en un equívoco. Y la obra permanece inagotable porque provoca una continua revisión de los valores y las certezas del mundo real.

De esta manera vemos cómo durante el *acto de lectura,* según enuncia Wolfgang Iser, se afirma un sentido de la obra. Y este sentido está conformado por el conjunto de significados que elaboramos durante el proceso. Así se niega la postura tradicional que considera el significado del texto como un producto objetivo del autor, fijado en el momento de la creación. Por el contrario, es una variable relativa, diferente en cada acto de lectura.

Como lectores detectamos en los textos literarios las estrategias del emisor para captar nuestro interés: ya dijimos que el autor se ha encargado de dejar en el texto los suficientes *huecos* de indecisión que permiten activar y comprometer nuestra imaginación lectora para la cooperación constructiva del sentido. Esos *vacíos* del texto son los espacios de discurso inexpresivos que el lector completa. (Recordemos el trabajo con "Eran las moscas" en el capítulo 1.)

Por más detalles que tenga una descripción, no logra reconstruir la totalidad de un objeto. Para rellenar esos vacíos inexpresivos del texto, el lector cuenta con un valioso instrumento: su propia imaginación que, gracias a una libertad que nadie puede limitar, permite reconstruir en forma absolutamente personal *lo no dicho*, es decir, lo que no está explícito en el texto. Es más, desde el texto literario hay un reclamo para que los lectores lo completen, integrándose a él. Los *huecos* o *vacíos* pueden

ser reconocidos, toman la forma de estructuras lingüísticas como la *elipsis* (omisión de palabras) o la *presuposición*.

Tomemos como caso estos versos iniciales de "Galope muerto" de Pablo Neruda, poema incluido en *Residencia en la tierra*: "Como cenizas, como mares poblándose, / en la sumergida lentitud, en lo informe, / o como se oyen desde lo alto de los caminos / cruzar las campanadas en cruz...". El poema comienza con una construcción sintácticamente anómala, es decir, fuera de lo común: una comparación a la que le falta justamente aquello que se compara. Está ausente el núcleo, pero está el modificador, encabezado por *cómo*. El primer término de la comparación fue pensado, pero no expresado. El yo lírico tal vez quiso significar: "*esto*, a lo que me referiré a continuación (es decir, la vida en perpetua destrucción) es «como cenizas, como mares poblándose»". Y si se continúa con la lectura: "Es que de dónde, por dónde, en qué orilla...". Estas interrogaciones suponen un yo que, angustiado, necesita saber. ¿Saber qué? ¿Acaso quiere preguntarse infructuosamente sobre el sentido de la disgregación inevitable de la vida, o sea, la muerte? Son preguntas que alcanzaremos a responder espiando por los huecos del poema y sus indeterminaciones.

Ahora bien, un problema consiste en saber quién posee autoridad para establecer si esas reposiciones durante el proceso de lectura son más o menos legítimas. ¿Es posible que provengan sólo del texto, o del lector? ¿Qué papel juega el autor? ¿Por qué escribe? ¿Para qué escribe?

Las respuestas de los especialistas se diversifican en este punto; algunas propagan la imagen de un autor posicionado más allá de su público, escribiendo aunque a nadie le interese su producción. Pero otras, muy bien fundamentadas, como es el caso del filósofo francés Jean-Paul Sartre, desmienten esto y niegan que el autor escriba para sí mismo. Según él, en la producción de una obra, el acto creador es un momento incompleto que se completa con la lectura. De esto podemos deducir que los textos estarían incompletos sin ella: la operación de escribir supone la de leer, y ambas son ejercidas por sujetos diferentes, de manera que la obra es producto del esfuerzo conjunto de autor y lector. Recordemos una vez más que el sentido de una obra no está contenido únicamente en las palabras; tampoco es la suma de las palabras, sino que es lo que está más allá de ellas: se halla en el silencio, en lo que no está dicho y que cada lector llena. Lo que el autor no dice puede ser parte del proceso de inspiración, intenciones particulares que constituyen lo inexpresable y que no están en un lugar determinado de la obra.

Entonces la lectura es una exploración, una reinvención, un descubrimiento del contenido de ese silencio del autor que es anterior a la escritura. Nuevamente decimos que, para que el lector reconstruya este contenido, el autor ha sembrado claves a lo largo de su escritura (lo cual no implica que coincidan uno y otro).

Pensemos en los cuentos de Julio Cortázar, por ejemplo en "Casa tomada", relato paradigmático dentro de su narrativa, publicado en *Bestiario*. La casa de la pareja de hermanos es usurpada progresivamente por presencias misteriosas: esta historia ha sido interpretada a lo largo de los años desde diversas miradas. Una de ellas se ha apoyado en la posición crítica de este autor acerca del peronismo; entonces, las fuerzas enigmáticas que toman la casa representarían "la chusma" que ha avanzado sobre el escenario político del país, el aluvión proletario visto desde la oligarquía que muestra en el relato un ridículo poder de reacción (los dueños de casa finalmente se van y tiran la llave por la alcantarilla). Si vamos más allá de esta lectura, encontraremos otras resonancias que trascienden la coyuntura histórica: esos ruidos, esas presencias extrañas, ¿acaso no pueden remitirnos a presencias íntimas, creaciones del subconsciente que han acaparado la vida consciente de los personajes, tal como nos sucede a veces en la vida real? Y si leemos el cuento prescindiendo del año en que fue publicado, ¿no podríamos ver en este relato una ocupación de vivienda tan habitual en estos tiempos de exclusión social, manifestada en la proliferación de *los sin techo*, al comienzo del tercer milenio? Pero lo que provoca "Casa tomada" en nuestra lectura va más allá de estas explicaciones racionales: desacomoda nuestra quietud, irrumpe bruscamente en nuestra cotidianidad para decirnos que tal vez hay algo inquietante en los fondos de nuestras propias casas. Aun más, si nos remitimos al corpus de la obra de Julio Cortázar, constataremos que ésta es una de las dominantes de su narrativa: el otro, el doble, el otro espacio imposible; así, puede extenderse nuestra competencia lectora sobre este autor.

Si seguimos a Jean-Paul Sartre, la lectura se convierte entonces en creación dirigida, la guía del autor se encuentra con la subjetividad del lector. Uno convoca al otro para que colabore en la producción de la obra. La imaginación del receptor regula y constituye la obra literaria. Por lo tanto, el acto creador convierte a la obra de arte en un *llamamiento*, es decir, *una solicitud al destinatario*. Al escribir se producen, por medio del lenguaje, revelaciones subjetivas acerca del mundo que el texto contiene en estado virtual; el lector les da existencia objetiva mediante el acto de lectura. La obra de arte nos reclama para develar esos sentidos ocultos.

3. Visión de mundo

Existe un grupo de críticos que buscan en la sociología los instrumentos teóricos para analizar y juzgar la escritura literaria. Uno de sus conceptos clave, elaborado por el pensador francés Lucien Goldmann, es la *visión de mundo* que expresan los textos literarios en relación con el grupo social al que pertenece su creador-mediador. Esta visión es percibida por nosotros lectores a través del contenido (lo que se cuenta, en el caso

de ser una narración) y de la forma (cómo se cuenta, la forma de construir el relato, los recursos, el estilo, etc.). Esto es posible porque hay una coherencia interna en la obra. Las relaciones entre los elementos que la constituyen guardan a su vez relación con la situación concreta en que se encuentran los diferentes grupos sociales en el período de la historia en que se produce. Es decir que la obra posee una *estructura significativa,* otro concepto vinculado con el anterior que ilustraremos a continuación.

Tomemos por caso *Pedro Páramo*, de 1955, creación excepcional del mexicano Juan Rulfo. Esta novela comienza con el mandato que una madre asigna a su hijo en su lecho de muerte. Es así como Juan Preciado llega a su pueblo natal, Comala, para cumplir con la promesa: buscar a su padre y cobrarle el abandono. El paraíso descripto por su madre se ha convertido en un pueblo desolado y recorrido por almas en pena, a causa de ese hombre, Pedro Páramo, que ha sido el señor del lugar. Las voces de los muertos, entre murmullos y lamentos, van contando al muchacho la historia de su padre en retazos. Finalmente, Juan muere para que pueda producirse la revelación.

Dos historias se narran fragmentariamente y en desorden cronológico: la de los abusos del padre y la del hijo que lo busca para que le rinda cuentas por el abandono. El nombre Pedro (*petrus* = piedra*)* Páramo (páramo = tierra infértil) sugiere dureza y brutalidad. A pesar de haber sembrado el odio y el resentimiento, este personaje conmueve porque también padece su propio sufrimiento: la pérdida de su único amor, Susana San Juan, con quien mueren todas sus ilusiones. A tal punto, que deja sumido al pueblo en el desamparo, la pobreza, la desesperanza. Abundio, otro de los hijos rechazados, es quien abre y cierra el relato, de manera que establece la estructura circular de la narración.

Esta particular organización nos remite a las concepciones mitológicas de los pueblos originarios, pero con los sedimentos de las creencias judeo-cristianas. En su camino de búsqueda, Juan recorre la historia del pueblo hacia atrás. Cuando él mismo muere, momento supremo de soledad y de ahogo, regresa verdaderamente al origen: encuentra la casa desmoronada de los hermanos incestuosos donde intenta cobijarse. Son la pareja fundante, Adán y Eva, desnudos, en terreno ajeno (trasplantados a la tierra americana, a otro mundo de creencias), que se hallan desorientados en el paraíso perdido. La pareja primordial ha fracasado en el mandato-castigo divino de buscar el sustento y vuelven al barro de donde nacieron. Tienen los atributos de los protagonistas del Génesis, degradados por el pecado, pero también porque son personajes desarraigados del mito de origen que ha sido trasladado a otra cultura, a otras coordenadas de tiempo y espacio. Después de haber atravesado este lugar sagrado, Juan toma conciencia de que está muerto y, desprendido de todo, puede pasar a otro estado del que ya no podrá regresar.

La única posibilidad de comunicación entonces parece ser la que viene después del caos: la reconstrucción de la historia del padre.

De esta manera, el relato se organiza en saltos, a lo largo de setenta fragmentos que hacen avanzar y retroceder la historia, transmitida por muchas voces, cruzadas por los silencios de los espacios entre tramos narrativos. Lo que se calla sugiere la inutilidad o el peligro de hablar en situación de opresión, en medio del caos revolucionario. La estructura, rigurosamente planeada, se despliega en una primera parte constituida principalmente por la historia del hijo, un centro que es la revelación de su muerte, y una segunda parte, con el trasfondo de la revolución mexicana, dedicada a la historia del padre, que también tiene su momento revelador frente al mar con su amada Susana San Juan. En las últimas líneas asesinan torpemente a Pedro Páramo.

Es interesante observar cómo la tradición se caracteriza allí por su familiaridad con la muerte. En el día de los muertos el pueblo mexicano manifiesta una arraigada tradición de ofrendas en cientos de miles de hogares, todos los 2 de noviembre. También se muestra la costumbre de conversar con los muertos y la conversación de ellos entre sí. Aquí aparecen las raíces prehispánicas en sincretismo con la cultura occidental, al igual que en los símbolos cristianos que se han transformado, diseminados a lo largo de la novela. Es Juan Preciado quien guía al lector en este viaje de un mundo a otro, de ida o de regreso. Cumplida esta misión, él también calla. La causa de tantas muertes, pobreza e infertilidad se corporiza en las historias individuales de estos personajes, pero la novela revela su sentido trascendental a través de su estructura. Da cuenta de los grandes procesos históricos, de la constitución de un pensamiento mítico que condiciona los sucesos, los vínculos sociales. También comunica la experiencia espiritual, el acceso al sentido último de la vida, la individuación, la relación entre lo sagrado y lo profano, la construcción colectiva del mito a través de la multiplicidad de voces. De esta manera, no sólo la historia o los personajes transmiten significados, sino también la estructura de la novela.

Como vemos, en distintos momentos históricos, los interrogantes fundamentales de las relaciones entre los hombres y mujeres, y entre ellos y la naturaleza, son respondidos por los grandes artistas, los filósofos, los jefes políticos y religiosos a través de sus obras. Pero las respuestas no son totalmente individuales, porque en general coinciden con las tendencias del grupo social de donde esos pensadores proceden. Ellos toman estas tendencias y plasman sus reflexiones en sus obras.

Tomemos ahora otro caso: el de la novela de Ricardo Piglia *Respiración artificial*, de 1980, compuesta y publicada durante el ciclo histórico del denominado "Proceso de Reconstrucción Nacional" (1976-1983). Sus lectores hemos acordado en leerla como novela condicionada por

la instancia política. Se interroga en ella cómo narrar los hechos reales, cómo serles fiel. A modo de posible acercamiento, podríamos formular una pregunta inicial: *"¿Hay una historia?"*. A lo largo de la novela recorremos los períodos históricos de la Argentina: las Invasiones Inglesas, la campaña de Belgrano, el rosismo, la generación del 80, el golpe de 1930, etc. Entonces esa pregunta inicial se dispara hacia varios lugares: a la historia contada, donde justamente lo no contado es lo que valdría la pena contar. Pero también apunta a la historia del país, con su seguidilla de interrupciones a una larga cadena de momentos políticos, a su vez concebida desde sus inicios como compleja, enredada, de difícil compresión. De ahí que en la novela se manifieste el esfuerzo por poseer el pasado. En cuanto a su estructura singular, como lectores percibimos la visión de mundo que plantea la novela a través de una sucesión de cartas, monólogos, diálogos, documentos que conforman una alegoría del Proceso, tiempo vivido en la oscuridad, el miedo, la incertidumbre. Si bien estos discursos que circulan dentro de la novela no hablan directamente de la realidad argentina, pretenden sí restaurar la polifonía de voces acalladas por el régimen dictatorial. La Argentina de la última dictadura militar aparece en esta obra de Piglia como un buen lugar para ver hasta qué punto el discurso del poder adquiere a menudo la forma de una ficción criminal.

Si nos abocáramos a la elaboración de una historia de la literatura latinoamericana ubicados en esta perspectiva, podríamos explorar la relación entre las distintas visiones de mundo proporcionadas por las obras más importantes y, aun más, la coincidencia entre la estructura interna de las obras y la visión de mundo que ésta expresa; es decir, que el autor elige contar de esta manera porque así manifiesta cómo ve determinados fenómenos de su sociedad.

Una vez relacionadas las obras en cuestión con las estructuras fundamentales de la realidad histórica y social, procederemos a abordarlas yendo de cada parte a la totalidad de su significado y de la totalidad a la parte, en un ir y venir constante para producir ideas interpretativas. Cabe señalar la recomendación de mantener una posición cautelosa, crítica, respecto de la biografía y la psicología del autor como instrumento de investigación, para evitar transposiciones directas de esta información al proceso de descubrimiento.

4. Todo connota

La *connotación* es un modo especial de significar, potenciando al máximo las posibilidades del discurso ficcional. Es concebida como un plus de significado; agrega sentidos a todos los niveles del lenguaje. Vale decir que éste es el sentido tan sólo sugerido, se lo haya propuesto o

no el autor. La relación entre determinadas palabras, partes de palabras, estructuras sintácticas, marcas gráficas, ciertos sonidos o variedades de lengua sugieren segundas intenciones comunicativas, producen una sobrecarga de significación. La connotación es imprescindible en los textos literarios pues invita a leer activamente, a ampliar lo que se lee.

Esta propiedad del texto no es privativa del discurso ficcional, pues está presente cotidianamente en nuestros enunciados y en los ajenos, en la publicidad, en el periodismo. No obstante, el texto literario posee un sistema de connotaciones que le es exclusivo: más allá del valor que tienen esos elementos aislados en el uso habitual de la lengua, el modo en que se hallan combinados constituye una expresión particular de este mensaje. Además, la *connotación* se manifiesta en todo el texto; no hay una palabra o una frase que sean exclusivamente connotativas, dado que los sentidos agregados se desprenden de la lectura del texto en su totalidad.

Connotaciones afectivas, valorativas, intenciones del emisor, giros irónicos, hechos o personajes, se encuentran o conjuntan con el significado que cada uno de nosotros aporta como lector, ya que agregamos a lo que leemos algo que seguramente no puede ser previsto durante el proceso de creación y por ello se enriquece por la diversidad de nuestras miradas de lectores.

Los hechos de connotación casi nunca se presentan en forma aislada, tienden a organizarse en redes y a construir *isotopías* (*iso*: igual; *topos*: lugar, es decir, relaciones entre elementos del mismo origen o ámbito), que significa justamente que las palabras no son consideradas aisladamente sino como resultado de sus relaciones en el interior de los textos. La función de las isotopías es la de facilitarnos la interpretación. Para detectar una isotopía, podemos observar las palabras que se utilizan en determinadas frases con valor semántico común. Veámoslo en este ejemplo de Eduardo Galeano, tomado de *Las palabras andantes* (México, Siglo Veintiuno, 1993):

> Ventana sobre una mujer/1
>
> Esa mujer es una casa secreta.
> En sus rincones, guarda voces y esconde fantasmas.
> En las noches de invierno, humea.
> Quien en ella entra, dicen, nunca más sale.
> Yo atravieso el hondo foso que la rodea. En esa casa seré habitado. En ella me espera el vino que me beberá. Muy suavemente golpeo a la puerta, y espero.

Tratemos de establecer qué términos están relacionados por un valor semántico común y, por ello, en qué isotopías se han agrupado:

- El número 1 del título indica que "Ventana sobre una mujer/1" pertenece a una serie mayor, de la que podemos completar su lectura. En esta oportunidad no vamos a hacerlo, aunque sabemos de la riqueza de este tipo de recorrido puesto que, en la serie, un texto ilumina aristas del otro y así la lectura se potencia en significaciones y por ende en disfrute. Dejamos la puerta abierta para que completen la lectura de *Las palabras andantes*.
- La palabra del paratexto título, "ventana" como metonimia, alude a "casa" (de la totalidad casa son partes las ventanas, las puertas, las paredes...), hasta que aparece "mujer" en el primer renglón del texto. Entonces "ventana" y "casa" se hallan relacionadas por "mujer", que es la "casa". El interior de la mujer-casa es contemplada a través de una ventana que se halla "sobre" ella, aplicada a ella.
- En el nivel sintáctico esto se refuerza por el hecho de que la palabra "casa" funciona como predicativo obligatorio de "mujer", de lo que surge la identificación de una con la otra: A es B.
- Podemos aventurar que esta mujer-casa resulta un tanto inaccesible por el misterio de sus rincones en los que "guarda voces y esconde fantasmas" que hacen que "quien en ella entra [...] nunca más sale".
- Así pareciera porque el adverbio de negación "nunca" clausura toda posibilidad de retorno: "En ella espera el vino que me beberá"
- El *yo poético* desafía ese misterio, atraviesa el foso (peligro que resguarda del peligro) y proyecta un futuro en que se convertirá en objeto, pues la mujer es sujeto activo: "seré habitado" por ella.

Proponemos la organización del material en dos isotopías:

1. La mujer es casa que contiene pero a la vez, devora: *nunca más sale, me beberá*.
2. El yo amante espera poder entrar.

Finalmente, todo se resuelve en una especie de fatalismo feliz anunciado por el reparo de la casa-mujer en la que habitará y será habitado. ¿Una conjunción acaso de elementos que sugieren la plenitud del encuentro amoroso, de los cuerpos, de las almas?

Consideremos ahora este breve ejemplo: "Las chicas de Flores [...] usan moños de seda que les liban las nalgas en un aleteo de mariposa" (Oliverio Girondo, "Exvoto", en *Veinte poemas para ser leídos en el tranvía* [1922], *Obras completas*, Buenos Aires, Losada, 1968).

El uso de "liban" implica cargar de erotismo la imagen de las chicas que pasean por las calles de Flores, por asociación con el procedimiento con que los insectos extraen el néctar de la profundidad de la flor, de

manera que también trasladan los granos de polen y activan la fecundación. El "aleteo de mariposa" suaviza el atrevimiento de las imágenes.

Si bien continuamente estamos usando esta posibilidad de "significar más" del lenguaje, aun en el diálogo cotidiano, en los textos ficcionales y sobre todo en la poesía esta forma de "decir más de lo que se dice" se lleva a extremos, pues se establece un juego entre la *denotación* (el significado convencional de las palabras) y la *connotación* (los significados sugeridos por una determinada manera de decir).

Hubo varios intentos de enumerar posibilidades de connotación. Para organizar nuestro trabajo hemos simplificado las clasificaciones existentes en el repertorio que sigue:

- *Connotaciones estilísticas*: cuando el uso de una palabra o expresión presenta huellas de un determinado dialecto o sociolecto, es decir, rasgos de pertenencia a una determinada variedad de lengua de una época, de una zona geográfica, de una franja social, características de género (masculino, femenino), etc. Por ejemplo, no es lo mismo que el poeta le diga a la amada *doncella, mina, mujer*, o *mi chica*. También, una palabra o frase puede connotar una corriente estilística determinada; por ejemplo, "las perlas de tus dientes" connota el repertorio clásico de metáforas que ya son lugares comunes.
- *Connotaciones asociativas o semánticas*: en nuestro código léxico, cada palabra establece una red de relaciones con otras palabras, por ejemplo, con sus sinónimos, con palabras que se escriben igual pero significan de manera diferente, con la especie a la que pertenecen. En español, *sol* connota masculino y *luna,* femenino.

  En esta clase se incluye la *ironía*, que consiste en decir lo contrario de lo que se quiere hacer entender. Es uno de los recursos que más desafían a la competencia lingüística. Para captar la ironía hace falta identificar la inversión del sentido a través de la entonación, el contexto, la tipografía (comillas, signos de exclamación, puntos suspensivos, cambio de letra). También intervienen en la construcción de la ironía elementos extralingüísticos, como cuando hallamos contradicción entre las palabras analizadas y lo que se sabe acerca del referente. Como en el minicuento "El grillo maestro" de Augusto Monterroso *(http://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/antologia/)*, en el que una escuela de grillos recibe la visita del director en una clase de canto y concluye: "El Director, que era un grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos". Final irónico con el que el autor, frecuente

crítico del pensamiento conservador, parece criticar la pedagogía que repite fórmulas y no se adapta a nuevos tiempos.

- *Connotaciones retóricas*: son las que presentan relaciones inesperadas como en las metáforas, metonimias y otras figuras. En el texto poético son las más habituales.
- *Connotaciones afectivas o emotivas*: presentan indicios de un compromiso emocional. Por ejemplo, Juan Gelman usa frecuentemente el diminutivo: "El riachuelito está seco / en realidad nunca hubo riachuelito / Mi islita / ni pasaste por acá / ni dos palabras se casaron" ("Vuelos", *http://www.juangelman.com/*). Son significados afectivos que pueden ser usos individuales o estar institucionalizados: Evita es la *madre de los humildes* para algunos pero también *esa mujer*, el controvertido personaje histórico, para otros.
- *Connotaciones axiológicas*: su función es expresar un juicio de valor acerca de un objeto denotado. Puede ser un índice de prestigio o de desvalorización, relacionado con el valor que ese objeto tiene para la comunidad; como ejemplo, también en Gelman otro uso del diminutivo: "Los profesores de poesía / La acostaron sobre la mesa / Le hundían cuchillitos / aquí / allí" ("Operaciones", en *Eso*, Buenos Aires, Seix Barral, 1983).
- *Connotaciones axiológicas globales*: se pueden establecer cadenas de connotaciones a lo largo de un texto que evoquen valores positivos o negativos para el destinatario: *democracia-igualdad-derechos humanos-libertad*, o *democracia-desorden-corrupción-libertinaje*, o *negro-oscuro-profundo-abismo*, o *luz-blanco-luminoso-transparencia*.
- *Connotaciones ideológicas*: están vinculadas con las anteriores, pero éstas sugieren con intensidad una corriente de pensamiento, de ideas políticas, mundos de creencias determinado. Así, Ernesto Guevara, el Che, puede definirse como *un comunista guerrillero* o *el liberador de los oprimidos*.

  Girondo dice en uno de los poemas de *Espantapájaros*, de 1932: "La desorientación de mi generación tiene su explicación en la dirección de nuestra educación...". Se trata de una expresión irónica que, con cierta soberbia, está fijando posición en una joven estirpe de poetas que demuele la estética conservadora.

Como vemos, podemos servirnos de esta clasificación a la hora de analizar este particular funcionamiento del lenguaje. Incluso en una misma expresión podemos encontrar funcionando varias categorías al mismo tiempo.

5. El texto como encrucijada: la lectura por lexias y los códigos esparcidos

El texto literario es un objeto que expresa. Y se ofrece al lector: un sujeto que también produce su propia expresión. Entonces, por un lado, como hemos afirmado anteriormente, leer no es una conducta pasiva sino un trabajo: cuando leemos, reescribimos el texto.

Por otro lado, un texto es todos los textos; es como si ése que estamos leyendo fuera una puerta de entrada a toda la literatura. Cada obra sería una vía de acceso diferente para ingresar a la experiencia total de la literatura. El texto está escrito, pero mínimamente. El lector que se aproxima a él descubre mecanismos cuyas piezas aparecen en otras obras, de similar o diferente forma, en combinaciones infinitas.

En cuanto al proceso de lectura, éste es un camino que se mueve de la objetividad del texto a la subjetividad del lector. La objetividad está dada por lo que el texto dice literalmente: y el texto dice eso y no otra cosa, nadie puede cambiar lo que aparece escrito. La subjetividad, como ya lo hemos explicado, es la carga personal que trae consigo el lector: sus mundos de creencias, sus convicciones e inseguridades, sus pensamientos estereotipados. La interpretación, es decir, la construcción del sentido de una obra literaria, es una elaboración que hace el sujeto. Su punto de partida es lo que el texto dice; su punto final no existe, porque la interpretación es un trabajo infinito: no se concluye, no se clausura diciendo: "Ésta es la verdad de su sentido". El receptor (experto) de una obra literaria está atento a lo plural del texto; todo significa y varias veces: el significado no cierra nunca. Si escribimos una interpretación, si ponemos en palabras lo que este texto significa, estamos "congelando" un momento de esa interpretación con algún objetivo: enseñar, ser evaluados, clarificarnos a nosotros mismos, elaborar una crítica periodística, etcétera.

Sobre la base de esta concepción, el semiólogo y crítico francés Roland Barthes (1973) propone un método de análisis literario. Consiste en que el lector reescribe el texto a través de marcas que el texto provee. En eso reside su rigurosidad, pues el lector no inventa, el resultado no es una versión libre del texto. El trabajo de lectura es planteado aquí como la descomposición de una cámara lenta: se pierde la estabilidad de la imagen, es difícil focalizar el sentido completo. Aquí se propone comentar paso a paso; de esa manera evitamos estructurarlo demasiado, es decir, en un solo sentido. Ahora bien, ¿en qué consiste ese "paso a paso" y qué información buscamos en ese buceo?

Ante nosotros está la linealidad del texto: esa sucesión de frases organizadas en párrafos y capítulos. Su método propone dividir esa linealidad en pequeños tramos, el menor espacio posible donde podamos en-

contrar significados para interpretar. Por ejemplo, en el comienzo de la obra de Honoré de Balzac titulada *Sarrasine*, Barthes divide el texto en los siguientes tramos a los que denomina *lexias*:

> Sarrasine (título) / Yo estaba sumido en sueños profundos / que se apoderan del mundo, aun de un hombre frívolo, en medio de las fiestas más tumultuosas. / Acababan de dar las doce de la noche en el reloj del Elysée-Bourbon. / Sentado en el hueco de la ventana / y oculto bajo los pliegues ondulantes de una cortina de muaré, / podía contemplar a mis anchas el jardín de la mansión donde pasaba la velada. / Los árboles, imperfectamente cubiertos de nieve, se destacaban débilmente sobre el fondo grisáceo de un cielo nublado, apenas blanqueado por la luna. Vistos en medio de esta atmósfera fantástica, semejaban vagamente espectros mal envueltos en sus mortajas, imagen gigantesca de la famosa *Danza de los muertos*. / Después, volviéndome del otro lado, / podía admirar la danza de los vivos: un salón espléndido con paredes de oro y plata, con arañas centelleantes, brillante de bujías. Allí hormigueaban, bullían y mariposeaban las mujeres más bellas de París, las más ricas, las más encopetadas, resplandecientes, vistosas, deslumbradoras, con sus diamantes, con flores en la cabeza, en el pecho, en los cabellos… [sigue la descripción del salón]

Una vez que ha dividido el texto en pequeños tramos (lexias), señalados por las barras, se exploran en cada uno de ellos seis cuestiones diferentes, pertenecientes a distintos códigos:

1. Las referencias a una ciencia o un saber determinado, adquirido empíricamente, que puede ser fisiológico, médico, literario, histórico, filosófico, etc. *(código cultural)*.
2. El desciframiento de un enigma que plantea el texto, una verdad que está en clave y busca dilucidarse *(código hermenéutico)*.
3. Características de lugares, objetos y personajes que aparecen diseminados por el texto como "partículas de polvo" *(código semántico)*.
4. Significados de figuras retóricas y de toda frase que se aleje del sentido literal para provocar sentidos figurados. Le dan profundidad al texto y mueven al lector a desentrañarlos *(código simbólico)*.
5. Comportamientos y acciones de los personajes, generalmente organizados en secuencias *(código proairético)*.[3]

3. *Proairesis*: facultad de deliberar sobre el resultado de una conducta.

6. El objeto relato contemplado en su instancia de enunciación que lo hace circular, quién escribe, para quién, para qué, etc. *(código de la comunicación)*.[4]

En cada tramo del texto no hay más de tres o cuatro códigos funcionando, es decir, produciendo significados para el lector. Asimismo, el sentido no está estructurado, acabado en ese fragmento, sino todo lo contrario: se abre, va más allá de lo que dice en esa porción, se conecta con otros tramos leídos, provoca expectativas sobre lo que se va a seguir leyendo. En cada tramo hay avances y regresos de significados. La construcción del sentido avanza porque se agrega información que nunca antes había aparecido; regresa, porque aparece nuevamente un dato que incluimos como una reiteración significativa. Todos los códigos son como voces en off que van tejiendo el significado del texto, pero sin punto final, porque son puntas de hilos que se comunican con otros tejidos literarios.

En definitiva, este método no tiene por objetivo fundar una verdad del texto, establecer una legalidad, sino articular, desencadenar nuevos enunciados en la mente del lector, a partir de los enunciados del texto.

Pero es imposible avanzar si a cada paso convocamos todos los significados que nos despierta lo que leemos. ¿Cómo resuelve este conflicto Barthes? Él dice: "Leo porque olvido". Esto es: el lector debe suspender ese trabajo de recolección de significados para poder avanzar en la lectura. Leer es un delicado mecanismo que funciona recordando y olvidando. Y también dice que el texto, con su pluralidad de significados, está dispuesto para nosotros como "un banquete de sentidos posibles".

Este método puede utilizarse para aprendices de baja competencia sin la rigurosa división en lexias, es decir, como una guía de exploración, aplicada a un tramo de una narración, de manera que se pide a los alumnos, a cada uno o por grupos, que simplemente busquen marcas de uno o de los cinco códigos en el tramo indicado: datos del ámbito cultural, planteos o claves de incógnitas, cualidades de personajes objetos o lugares, movimientos de los personajes que hacen avanzar la acción, elementos simbólicos. De esa manera se obtiene la información contenida en el fragmento que sirve de base para la interpretación. Tomemos por caso este fragmento de *La tierra del fuego* de Sylvia Iparraguirre (Buenos Aires, Alfaguara, 1998):

> La carta generaba en mí un malestar creciente. ¿Cuál era la versión del *desdichado indígena*, de aquel hombre llamado Jemmy Button por los ingleses pero cuyo verdadero nombre, su nombre

4. Adherimos a lo explicitado posteriormente por Roland Barthes (1973), aunque de hecho había utilizado este concepto en *S/Z*.

> yámana, casi nadie supo? ¿El indio de galera y pómulos relucientes bajo la galera, vestido de levita, especie de cochero achaparrado y grotesco, un Button sumiso y sonriente echando monedas al aire sobre los mugrientos adoquines de Londres? ¿O el salvaje de Cabo de Hornos, desnudo bajo la llovizna helada, con su cuerpo pestilente de grasa de foca, de crencha informe y la cara embadurnada de negro? O, por fin, el hombre avejentado y sereno que volví a ver años después en el banco de los acusados, en el juicio en las Islas...

¿Cuál es el objeto de la escritura, es decir, el material que se considera historiable?

¿Puede reconstruirse la versión de los hechos requerida por los ingleses?

Explicar el porqué de la proliferación de nombres de aquel hombre llamado (Jemmy) Button por los ingleses pero cuyo verdadero nombre, su nombre yámana, casi nadie conoció.

¿Debido a qué el narrador (William Guevara) se pregunta si el remitente de la carta se refiere al indio violentamente traspolado a Inglaterra, al salvaje del Cabo de Hornos o al enjuiciado en 1860 en las islas Malvinas?

¿Qué resonancias despiertan las palabras "indio" y "salvaje"? ¿Qué adjetivos acompañan a cada uno de estos sustantivos?

¿Qué connota esta suerte de hibridez impuesta por un aborigen yámana "comprado" a cambio de unos botones (de ahí el nombre de Button) por Robert FitzRoy? ¿Puede leerse como una metáfora de las versiones que puede tener la historia según quién y desde dónde la escriba?

6. Intertextualidad: la lectura de una escritura con memoria

Durante algunas etapas de la historia, escribir literatura significó imitar o retomar modelos ya existentes. Esto puede observarse en los escritores del Renacimiento o del neoclasicismo del siglo XVIII, quienes reescribían asuntos que ya habían sido tratados en la literatura clásica grecolatina.

Un caso es el conocidísimo soneto XXIII de Garcilaso de la Vega (1501-1533): "En tanto que de rosa y azucena / se muestra la color en vuestro gesto, [...] coged de vuestra alegre primavera / el dulce fruto, antes que el tiempo airado / cubra de nieve la hermosa cumbre". El tema es el *carpe diem* del poeta latino Horacio (siglo I d.C.) y su traducción literal: "goza el día". La frase sintetiza la invitación a disfrutar del presente y sobre todo de la juventud y la belleza porque ambas son efímeras.

Otro ejemplo lo encontramos en *Fedra* de Jean Racine (1639-1699), basada en *Hipólito*, tragedia clásica griega de Eurípides (estrenada en el

428 a.C.). En ella se recrea el mito de Hipólito, hijo de Teseo y de Fedra, su madrastra, en quien la airada diosa Artemisa despierta una pasión incontenible por el hijastro.

En algunas épocas la *intertextualidad* se ha dado con más fuerza que en otras. En la actualidad la necesidad de reescribir ha cobrado nueva vigencia. Pareciera que ya no es posible ser escritor ni lector inaugural puesto que, cuando se habla de literatura en tiempos posmodernos, se insiste en que todo está dicho y/o escrito.

A pesar del auge de las vanguardias de principios del siglo XX que posibilitaron la alternativa de romper con la historia literaria y la tradición, el escritor de nuestra época revisita el pasado, consciente de que lleva consigo ese peso. Este fenómeno es la *intertextualidad* y consiste en que pueden leerse huellas de otras escrituras previas en muchos textos. Se ha hablado de *dialogismo* de la literatura porque muchos textos se responden, rechazan e influyen unos a otros.

Un caso muy interesante es el la nouvelle de César Aira *El vestido rosa* (Buenos Aires, Ada Korn, 1984). Leamos un fragmento:

> Mi ahijada no comparecía.
>
> Mandé decir a mi compadre que la esperábamos, y un instante después la pusieron en mis brazos.
>
> Era una chiquilla como de ocho años, hija de cristiana, trigueñita, ñatita, de grandes y negros ojos, simpática, aunque un tanto huraña. [...]
>
> La chiquilla había sido vestida con su mejor ropa, con la más lujosa, era un vestido de brocado encarnado bien cortado, con adornos de oro y encajes, que parecían bastante finos. A falta de zapatos, le habían puesto unas botitas de potro, de cuero de gato. La civilización y la barbarie se estaban dando la mano.
>
> ¿Qué vestido es ése?, ¿de dónde venía?, ¿quién lo había hecho?, era todo mi pensamiento. [...]
>
> El vestido y las botas me absorbían. Examinaba el primero con minucioso cuidado.
>
> Estaba perfectamente bien hecho y cortado.
>
> Las mangas eran a la María Estuardo. Aquello no era obra de modista de Tierra Adentro. Tampoco podía ser regalo de cristianos, ni tomado en el saqueo de una tropa de carretas, estancia, diligencia o villa fronteriza. Entre nosotros ninguna niña se viste así.
>
> Mi curiosidad era sólo comparable a la incongruencia del traje y de las botas de potro [...]
>
> Distraído, no veía sino el vestido, no pensaba sino en el contraste que formaban con él las botas [...] pregunté con disimulo:
>
> –¿De dónde ha sacado mi compadre este vestido?

> –¡Oh! –me dijo, con voz ronca y tonada cordobesa–, ése es el vestido de la Virgen de la Villa de la Paz.
>
> –¿De la Virgen? –le pregunté, haciéndome la ilusión de que había oído mal, aunque el hombre pronunció la frase netamente.
>
> –Sí, pues –repuso–; cuando la invasión que hicimos lo trajimos y lo dimos al General.

La narración de Aira responde a una estructura de descubrimiento. Emplea como referente histórico la expedición al desierto del general Julio A. Roca en 1879 y el relato está vinculado con el episodio que Lucio V. Mansilla (1831-1913) narra en el capítulo LVIII de *Una excursión a los indios ranqueles*, de 1870.

El texto se construye siguiendo la trayectoria de un objeto que parece propio de un cuento de hadas más que de un relato poblado de ganaderos rústicos, indios enigmáticos y soldados iletrados. El objeto en cuestión es un diminuta prenda confeccionada para una recién nacida, hija de un compadre, por una vieja lugareña. El vestido no llega a destino hasta el final del relato, cuando la destinataria ya no es la misma. En el espacio de una generación, el vestido rosa, que aparece y desaparece en los lugares más inesperados, provoca acontecimientos y moldea el destino de los personajes:

> ...tan perfecto que no se distinguía el derecho del revés. Se lo habría dicho eterno, como si hubiera estado terminado desde siempre [...] El tamaño hacía que su color se desprendiera del mundo: se autocontenía, y siguiendo los bordes estaban los extremos del aire transparente.

La perfección del vestido rosa despierta, entre quienes llegan a contemplarlo, el asombro que brota de almas forjadas por la crudeza de un medio ambiente en contraste con la delicadeza de la prenda diminuta.

La noción de *intertextualidad* además se halla íntimamente relacionada con la de *polifonía*, si entendemos el texto como un espacio en el que se producen cruces de varias voces que hablan simultáneamente sin preponderancia de una sobre las otras. El principio estructural de la polifonía es el contrapunto, la alternancia de las voces de los personajes, así como también la del narrador, junto con las provenientes de otros discursos sociales, como ocurre en la ya nombrada *Pedro Páramo*.

Así, el texto se concibe como práctica productiva, porque en su espacio entablan diálogo enunciados de otros textos. Se presenta entonces como mosaico de citas, como absorción y transformación de otro texto. Como ocurre en "Negro Ortega" de Abelardo Castillo, un cuento que dialoga con el Evangelio, pero establece con éste un contrapunto que lo

revierte. Mientras que en el texto bíblico se asume la inmolación como tal, en el relato de Castillo un boxeador, Ortega, intenta salvar a su rival, Peralta, mediante la victoria contra él en el ring. Salvarlo supone el fracaso en una profesión que puede hacerlo un desdichado en el futuro. Lo que en la Biblia cristiana es el fracaso como triunfo (Cristo muere para redimir), al final del cuento se convierte en el fracaso como fracaso: Ortega no puede vencer a Peralta. Esto significa no haberlo ayudado o salvado, entonces su muerte es en vano, a la inversa del sacrificio cristiano que redime a la humanidad.

Desde esta perspectiva de lectura debemos tener en cuenta que los enunciados de una obra remiten a un espacio exterior al texto mismo; por ello se afirma que el cuento es un cruce en el que puede leerse otro texto: el Evangelio, los mitos griegos, las crónicas de Lucio V. Mansilla o el *carpe diem* latino.

Debido a que en este campo de los estudios literarios han proliferado las hipótesis, Gérard Genette (1982) se ocupa de la noción de intertextualidad, incluyéndola dentro de un cuadro clasificatorio de *relaciones transtextuales*. Delimita este campo de investigación y establece diferencias con respecto a otras perspectivas, afirmando que el objeto de la poética no es el texto considerado en su singularidad sino en su trascendencia textual. Así reconoce cinco tipos de *relaciones transtextuales*:

1) La *intertextualidad* es el proceso general de interrelación de ciertos textos en el cuerpo de otro texto que los recibe. Más adelante nos detendremos en esta relación.
2) La *paratextualidad* constituye la relación que el cuerpo del texto mantiene con sus paratextos: títulos, subtítulos, prólogos, epílogos, advertencias, notas, etc. Además pueden funcionar como paratexto los pre-textos: borradores, esquemas, proyectos del autor.
3) La *metatextualidad* es la relación de comentario que une un texto a otro del que habla. La crítica literaria es un caso de metatextualidad. También el texto puede comentarse a sí mismo, acerca de su contenido, características de su construcción o el mismo proceso de escritura. De tal modo trabajó Macedonio Fernández sus novelas, entre ellas *El Museo de la Novela de la Eterna*, en la que a lo largo de cincuenta y ocho prólogos teoriza sobre lo que es el arte, la novela, el lugar del autor y del lector junto con el de los personajes.
4) La *hipertextualidad* es la relación de un texto con otro anterior (llamado "hipotexto") del cual deriva por transformación o por imitación. La transformación es simple o directa; la imitación es una transformación, pero más compleja e indirecta. En muchos de estos casos la derivación de un texto a otro es masiva y está

declarada de una manera más o menos oficial. Los siguientes son casos de *hipertextualidad.*

4.1) La *parodia* es la desviación de un texto por medio de una mínima transformación; se ejerce casi siempre sobre textos breves, como frases históricas, refranes o proverbios. Se ejerce sobre textos breves y lo suficientemente conocidos para que el efecto sea perceptible; así, en el microrrelato "Más vale pájaro en mano que cien volando" de Isidoro Blaistein se trabaja con el sentido literal del refrán llevándolo a sus últimas consecuencias, puesto que el personaje provoca la muerte de un solo pájaro entre cien, por asfixia.

4.2) El *travestimiento* es la transformación estilística con función degradante. El travestimiento burlesco reescribe un texto noble, conservando su acción, es decir que modifica el estilo sin modificar el tema. Pueden citarse textos en latín provenientes de la Edad Media; en ellos la ideología de la Iglesia y sus ritos son descriptos en forma cómica, por ejemplo en "La cena de Cipriano", donde se invierten con espíritu irreverente las Sagradas Escrituras. También dentro de la literatura cómica medieval tenía su lugar la epopeya paródica destinada a escarnecer el régimen feudal y sus valores heroicos a través de la presentación de dobles de los héroes, por ejemplo, un Rolando cómico, contracara del protagonista de la *Canción de Rolando*.

4.3) La *trasposición* es la "transformación seria" más importante de todas las prácticas hipertextuales. Las formas más habituales de esta práctica son la *traducción* y el *resumen*.

4.4) La *continuación* es la imitación seria de una obra a la que tiende a prolongar o a completar, expresando con esa actitud que la misma había quedado inconclusa. En cambio, la prolongación busca explotar el éxito de una obra, considerada como acabada en su tiempo, la hace resurgir con nuevas peripecias, como ocurre con el cuento "El fin" de Borges, en el que Martín Fierro acepta finalmente enfrentarse al moreno, que viene para vengar la muerte de su hermano, a quien Fierro mató en la primera parte de la obra escrita por José Hernández.

4.5) El *pastiche* es la imitación del estilo de varios autores, o la coexistencia de varios registros lingüísticos, como en la ineludible novela de Manuel Puig *Boquitas pintadas,* en la que concurren diferentes discursos sociales, estilos o autores, evocando el folletín del siglo XIX y principios del XX.

4.6) La *caricatura* es el pastiche satírico cuya forma canónica es "a la manera de", para exagerar características de los textos imitados, como la recreación de la venganza que propina Ulises a los cortejantes de su esposa Penélope en el guión de radio de Alejandro

Dolina representado en el programa *La venganza será terrible* emitido por radio Continental desde el café Tortoni de la ciudad de Buenos Aires.

4.7) El *plagio* es la transcripción no declarada de una obra ajena como propia, penada por la ley.

5) La *architextualidad* es la relación que se da, sin alteraciones del texto, con el conjunto de categorías generales a las que pertenece, como tipos de discurso, modo de enunciación o géneros literarios. El título *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, de Pablo Neruda, enuncia no sólo el género sino también el tono. La percepción genérica orienta y determina en gran medida el *horizonte de expectativas* del lector, y por lo tanto la recepción de la obra (cuestión que ya ha sido abordada en el capítulo 1). Cabe aclarar que el texto en sí mismo no está obligado a conocer y a declarar su cualidad genérica, puesto que la determinación del género es asunto del lector, del crítico, del público, que están en su derecho a rechazar el estatuto reivindicado por vía paratextual. Existen casos en que la declaración paratextual se ve desmentida. Aquí volvemos a mencionar *Boquitas pintadas*, cuyo título incluye una aclaración: *Folletín*.

Los resultados de la investigación en el campo de la intertextualidad han sido provechosos en lo que respecta al enriquecimiento de las nociones teóricas, pero presentan dificultades en el momento de llevarlas a la práctica: falta una propuesta de aplicación metodológica concreta que dé cuenta de cómo se producen las diferentes intersecciones e interrelaciones intertextuales, es decir, *cómo opera el intertexto*.

Es necesario que distingamos entre *intertextualidad* e *intertexto*: el primer concepto es continente del segundo. La relación de intertextualidad puede ser de inclusión, absorción, transformación. Entonces, el *intertexto* sería como un segundo enunciado que surge de las transformaciones de un enunciado concreto primario u original, operadas en sus estructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.

Entonces, el *Martín Fierro* de José Hernández es el intertexto de "El fin" de Jorge Luis Borges. Y lo que se produce es un efecto ideológico: Borges excluye de la figura del gaucho todos los rasgos de víctima social, puesto que para construir su personaje selecciona sólo algunos atributos en desmedro de otros.

La problemática de la intertextualidad se plantea dentro de un sistema de relaciones amplias entre textos, a través de un circuito que va más allá de lo literario y que trasciende los discursos sociales convencionales, puesto que la escritura no se relaciona sólo con un referente sino con otra escritura.

7. Los géneros y lo simbólico

Sobre los *géneros literarios* se han planteado indagaciones muy interesantes dentro del campo de la crítica y la teoría literaria. Sin embargo, en los últimos años se ha desvalorizado duramente la clasificación de las obras literarias. No obstante, creemos que una caracterización dinámica de distintos géneros es una herramienta más que condiciona el acceso a las obras y la percepción de su aspecto simbólico. Observamos también que el reconocimiento de ciertos rasgos comunes con otras obras provoca expectativas en el lector y activa procesos mentales que se ponen en funcionamiento al leer literatura.

Esta problemática ha sido abordada por posturas contrarias. Una tendencia más conservadora sostiene que los géneros son fijos, por ejemplo la tradicional clasificación de la ficción en géneros narrativo, lírico y dramático. O la posibilidad de considerar la ficción frente a la no ficción, incluyendo dentro de la última categoría el ensayo, la biografía y la autobiografía, el diario íntimo, etc. Otra, más reciente, sostiene la imposibilidad de reducir todas las obras literarias a géneros fijos y denuncia omisiones arbitrarias. Pero también existe un posicionamiento intermedio que advierte la inestabilidad de los géneros a través del tiempo y en distintas culturas. Esta perspectiva considera que cuando se lee un texto, se lo hace poniendo en funcionamiento las reglas del género al que pertenece, porque en los rasgos que esa obra comparte con otras perdura el capital simbólico de la comunidad de la que surge. Cabe aclarar que, según ciertas teorías críticas, en última instancia cada texto se instituye como su propio género.

De lo anterior se desprende que las reglas de un género están vinculadas con ciertas condiciones filosóficas, sociohistóricas, geográficas y económicas, entre otras.

Desde una mirada más actual, una propiedad del género es que debe ser reconocido como tal por el lector. La obra no cobra entidad con relación a sí misma sino por su pertenencia a una tradición, y esto constituye su principio de construcción.

A veces el género suele cambiar hasta correr el riesgo de no ser reconocido. Pensemos en la relación con el drama que guarda *Acto sin palabras* de Samuel Beckett. En esta obra la representación realizada mediante recursos de teatro puro, mímica y juego, pone de manifiesto la inutilidad del lenguaje hablado: las palabras se dan por desvanecidas de antemano cuando un hombre es arrojado a un escenario e intenta salir, pero es obligado a permanecer en él. La necesidad hace que el escenario se convierta en su único campo de acción, en el que existen unos pocos objetos. La misma fuerza que lo confina a ese espacio, le provoca tocarlos, servirse de esos objetos. El protagonista es un hombre "libre",

pero su libertad es frustrada por el orden que rige su conducta a partir de estímulos anónimos que lo provocan desde el macrocosmos, o sea desde lo que excede la mirada del espectador (= microcosmos): arriba o a los costados. Evidentemente este drama mantiene formas rituales del teatro como la mímica, entre otras, que lo vincula con el género a pesar de que no posee parlamentos, sino que la comunicación se produce a través de otros códigos (la única palabra que aparece no está dicha sino escrita).

En otras ocasiones el género desaparece, como ocurrió con los bestiarios medievales. De ellos ha llegado a nosotros el *Fisiólogo* (en griego, "el que estudia la vida"), libro de historia animal que gozó de tanta popularidad como la Biblia durante la Edad Media, por lo menos hasta el siglo XIII. Redactado en Alejandría entre los siglos II y V, pretendía dar cuenta de todos los animales y piedras existentes. El género *bestiario* está compuesto por una serie de historias y descripciones de animales verdaderos y fabulosos: el castor, el onagro, el ave fénix, la sirena, el monocero, etc. También trata de piedras, cuyas propiedades eran descriptas durante la Edad Media en unos libros llamados *lapidarios* (del latín *lapis, lapidis*: piedra). Los bestiarios, que hablan de animales y piedras, rara vez de plantas, introducían al aprendiz en los secretos de la naturaleza animal y mineral, misterios que iban del dato empírico al mágico. Fueron piezas clave en la formación cristiana, pues ilustraban aspectos de la vida de Cristo mediante ejemplos de animales. Por ejemplo, el pelícano, según el *Fisiólogo,* alimenta con su sangre a sus pichones como Cristo hizo con la humanidad. Del mismo modo los bestiarios servían para establecer la moralidad de manera arbitraria: por ejemplo, los hombres no debían imitar ciertas conductas animales que eran despreciadas o condenables. A medida que se fue afirmando el pensamiento científico, este género desapareció porque sus afirmaciones resultaron finalmente insostenibles.

También son insoslayables las ideas del teórico ruso Mijaíl Bajtín, consideradas fundantes para la teoría moderna de los géneros. Es el que sienta las bases de la teoría de los *géneros discursivos* que corresponden a situaciones de comunicación y no de mera clasificación, destacando una gran variabilidad. Vale la pena detenerse en esta perspectiva.

Según Bajtín, la actividad humana se desarrolla en distintas esferas o ámbitos. En todas las actividades humanas se usa la lengua. En cada ámbito se emplea de distinta manera: en los ámbitos jurídico, pedagógico, político, científico, académico universitario, periodístico, artístico y dentro de éste el literario, el administrativo, etc. Así, en cada uno circulan enunciados (textos orales y escritos) propios de ese ámbito: por ejemplo, en la jurisprudencia, las actas que se redactan después de cada audiencia, las declaraciones ante la autoridad policial, los fallos jurídi-

cos que incluyen los fundamentos de la decisión tomada por el juez. De modo que esos géneros discursivos son formatos estables de enunciados y, a su vez, cada enunciado individual (cada texto concreto) repite características fundamentales del género al igual que los otros enunciados que pertenecen al mismo género, pero a su vez tiene características individuales, propias de ese escrito en particular.

Los géneros se constituyen por el contenido temático, un determinado estilo verbal (una selección de recursos léxicos y gramaticales), la composición o estructura, la intención o voluntad del hablante. Los géneros discursivos son *heterogéneos*, es decir que presentan una gran variedad, y son escritos y orales (por ejemplo, una arenga política): desde un diálogo cotidiano hasta una novela de varios tomos. Según el grado de complejidad que presentan, se clasifican en géneros *primarios* o *simples* (diálogo cotidiano, carta, una orden militar) y *secundarios* o *complejos* (novelas, obras teatrales, investigaciones científicas). Las cartas dentro de una novela conservan su forma y su importancia como enunciado cotidiano, pero cumplen una función a través de todo el relato.

Asimismo, todo enunciado es individual y único; si refleja la individualidad del hablante, puede entonces tener estilo individual. Esta característica se acentúa en los textos literarios.

En cuanto al poder comunicativo del lenguaje, Bajtín destaca que en la comunicación no solamente el hablante está activo sino que el oyente también lo está, porque al intentar contactar con el significado de ese discurso responde tomando una postura: está o no está de acuerdo, en parte o totalmente, con ese discurso. El grado de participación del oyente puede ser muy variado, pero todo enunciado incluye la posibilidad de respuesta. Así, el oyente se convierte en hablante (porque, aunque no responda en voz alta, está pensando y ese pensamiento comprensivo ya es una respuesta). Lo que el oyente escucha y comprende activamente resurge en sus discursos posteriores o en sus conductas.

Aunque los enfoques actuales tienden a considerar ineficaces las clasificaciones genéricas, rescatan las cuestiones sociohistóricas en géneros específicos. Basta con explorar el origen y el desarrollo del folletín, de la ciencia-ficción y otros. Un ejemplo es la novela de aventuras, que surge vinculada con los descubrimientos geográficos, el avance de la ciencia experimental y la necesidad de expansión imperial.

Otro caso es el del género policial. En su inicio intervienen factores económicos, políticos, sociales, culturales. Para el filósofo alemán Walter Benjamin (1980), el nacimiento de las historias detectivescas está en "los lados inquietantes y amenazadores de la vida urbana", que por un lado protegen la intimidad en el anonimato de la multitud, pero por otro permiten que las conspiraciones pasen inadvertidas. Para el pensador italiano Antonio Gramsci (1961), los relatos de casos célebres se empie-

zan a divulgar por un impulso práctico, político y moral, y revelan la ideología popular sobre la administración de la justicia, teñida muchas veces de pasión política. Tanto subrayan el triunfo inevitable de la ley como exaltan la habilidad del delincuente. No son más que una puesta en escena de "la lucha entre la delincuencia profesional y especializada contra las fuerzas del orden legal privadas o públicas, con arreglo a la ley escrita".

Para el filósofo francés Michel Foucault (1993), las prácticas discursivas producen efectos sociales y reflejan relaciones económicas. El siglo XIX, atravesado por la Revolución Industrial, requirió el establecimiento de una moral rigurosa que protegiera de los delincuentes a los bienes de la burguesía en ascenso: materias primas y maquinarias. Se trataba de "constituir al pueblo en sujeto moral, separarlo de la delincuencia, apartar claramente el grupo de los delincuentes, mostrarlos como peligrosos, no sólo para los ricos sino también para los pobres". Y a eso contribuyeron los relatos policiales.

La decadencia del género se produce cuando el detective justiciero se corrompe o desaparece, lo que construye un mundo sin ley en el que reina la violencia, en autores como el británico James Hadley Chase o el estadounidense Mickey Spillane. Los géneros derivados del policial negro son las novelas de espionaje, como la saga de James Bond, y las novelas de suspenso, en las que el héroe con frecuencia es la víctima, la identidad del asesino suele ser conocida y la narración amplifica una situación angustiosa provocada por una inminente agresión, un error judicial o una persecución. También hay una transformación y mixtura del género en las novelas llamadas por sus autores emblemáticos de *no ficción*, un género híbrido, es decir un cruce, en este caso entre la literatura y el periodismo, del que hablaremos más adelante.

En conclusión, las narraciones sobre crímenes y delitos son parte de un sistema de información de importante función social y política. Han provocado valiosas reflexiones en los grandes pensadores del último siglo y siguen generando producción discursiva en la medida en que el crimen conmueve los límites de la racionalidad.

De la misma manera puede rastrearse el origen y la evolución de otros géneros.

Una cuestión para observar es el caso de los cruces genéricos. Sobre esto Bajtín observó cómo en el discurso narrativo (especialmente el de la novela) se interfieren distintas variedades de lengua y se estratifican diferentes niveles de voces: la del narrador y la de los diversos personajes que, juntas, configuran una *polifonía* (concurrencia de voces). Esta realización como regla general está ausente en el lenguaje poético lírico.

Sin embargo, veamos cómo la poeta argentina Alejandra Pizarnik transgrede esta tendencia en un brevísimo poema, "Cold in hand blues"

(*El infierno musical*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1971): "Y qué es lo que vas a decir / voy a decir solamente algo / y qué es lo que vas a hacer / voy a ocultarme en el lenguaje / y por qué / tengo miedo". Aunque puede concebirse este diálogo como un desdoblamiento del yo que vivencia el lenguaje de dos modos diferentes, también podrían considerarse la voz que pregunta en forma ingenua y la que se responde a sí misma.

Tampoco podemos plantear antagonismos irreductibles entre lírica y narrativa: una narración puede incorporar procedimientos del discurso poético, como ocurre en *El otoño del patriarca* del colombiano Gabriel García Márquez, que según cierta crítica fue caracterizado como "explosión rítmica".

También las diferencias entre drama y narrativa no son excluyentes. El relato, mediante diversos recursos, puede otorgar relieve a los diálogos o sentido escénico a la acción, así como lo demuestra la obra narrativa de Roberto Arlt. En realidad, algunos de sus cuentos constituyen embriones de piezas teatrales. Asimismo, el drama puede introducir formas de la narración en el momento en que un personaje recuerda o relata un hecho ajeno a la escena.

Estos cruces han motivado que, desde la perspectiva de los estudios culturales, se observe cómo el término *hibridación* da cuenta de cruzamientos más complejos entre diversos campos artísticos, literarios y comunicacionales.

Por ejemplo, se analizan manifestaciones como el rito umbanda brasileño, producto de la combinación de ancestros africanos, figuras indígenas y santos católicos. O bien, en la música, la chicha, mezcla de ritmos andinos y caribeños; la reinterpretación jazzística de Mozart hecha por el grupo afrocubano Irakere, o las reelaboraciones de melodías inglesas e indias efectuadas por los Beatles. En la actualidad, es común que los creadores exacerben estas combinaciones y las conviertan en el eje de sus producciones.

Al igual que ocurre con el concepto de género, el de *hibridación* proviene de la biología y su utilización resulta polémica, de ahí que algunos prefieran utilizar el término *sincretismo:* fusión y asimilación de elementos culturales diferentes. Sin embargo, en este recorrido adherimos al primer concepto, porque apunta al proceso en el cual estructuras o prácticas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.

Para ilustrar casos de hibridación, tomemos el llamado "guión literario" de una película, una forma de relato sometida a las pautas del guión cinematográfico pero sin la información técnica habitual en aquellos; el autor se limita a narrar o a exponer imágenes, como un intermediario entre la trama y el lector. Un buen guión literario tiene que transmitir la información suficiente para que el lector pueda visualizar cómo trans-

curre el diálogo, cómo actúan los personajes y con qué objetos interactúan, sin especificar todavía los pormenores de la producción, pues en el mismo se suprime la jerga técnica pero se separa claramente el diálogo de los personajes del resto de la acción.

Hay géneros que nacen híbridos, como la *historieta*. En ésta se da la intersección entre lo visual y lo literario, lo *culto* y lo *popular*, el acercamiento a lo artesanal a la producción industrial y la circulación masiva. Participa del arte y el periodismo, es un género muy leído y proporciona grandes ganancias a la industria editorial. Ha generado un nuevo orden y técnicas narrativas mediante la combinación de tiempo e imágenes en un relato de cuadros discontinuos, cuestión que contribuyó a mostrar la potencialidad visual de la escritura y el dramatismo que puede condensarse en imágenes estáticas. La conocidísima historieta de Roberto Fontanarrosa *Boggie, el aceitoso* surge del cruce de un *thriller* literario y uno cinematográfico, la novela de aventura y el discurso político de la derecha estadounidense. En cambio en *Inodoro Pereyra* se retoma el lenguaje folclórico de las canciones y leyendas gauchescas, del radioteatro y los programas televisivos promotores de la "identidad nacional".

Finalmente, no podemos dejar de mencionar *El Eternauta*, historieta de ciencia-ficción creada por el guionista Héctor Oesterheld y el dibujante Francisco Solano López. Fue inicialmente publicada en *Hora Cero semanal* entre 1957 a 1959, fue luego reeditada y convertida en objeto de análisis. Las interpretaciones más frecuentes señalan que la invasión extraterrestre padecida por la Argentina en sus páginas remitiría veladamente a los frecuentes golpes de Estado y profetizaría la última dictadura (1976-1983), durante la cual Oesterheld y sus cuatro hijas desaparecen a manos de los represores.

Estos procesos incesantes y variados de hibridación se ven favorecidos por la globalización actual; llevan a relativizar la noción de identidad si se define a ésta como abstracción de rasgos de la lengua, las tradiciones y ciertas conductas estereotipadas. La hibridación cultural da prueba de la fragilidad de las fronteras entre las actividades humanas.

El llamado *non fiction* es un género que nace con este nombre en la década de 1950 en Estados Unidos y consiste en el cruce entre la literatura y el periodismo (lo que se ha dado en llamar últimamente *docuficción*). Ante la decadencia de la novela y la ineficacia del periodismo objetivo para dar cuenta de los profundos cambios de la sociedad norteamericana de la época, algunos diarios y revistas encomiendan a un destacado redactor el seguimiento en profundidad de un caso de interés público. En ese trabajo investigativo el escritor se involucra como un detective del policial negro y el caso se contamina de novela, porque reconstruye situaciones con afinadas técnicas de la ficción. La obra canónica de este género de no ficción es *A sangre fría*, de 1965, de Truman Capote. Cabe

aclarar que en nuestro país Rodolfo Walsh inició este género antes que los estadounidenses con *Operación Masacre*, publicada en 1957.

Finalmente mencionaremos el testimonio, género que ha ganado muy buena reputación pues ofrece una perspectiva diferente de determinadas posiciones conflictivas sociopolítico-culturales. En el caso de los sectores a los que se les ha quitado la voz, les ofrece la posibilidad de influir en la opinión del lector y de este modo en la historia. El testimonio debe ser considerado también un género híbrido, puesto que comparte rasgos con la etnohistoria, con la crónica, con la autobiografía y las memorias.

El testimonio latinoamericano puede remontarse hasta las crónicas en las que el indígena se expresó mediante un agente que registró por escrito el testimonio oral del informante, como en las crónicas del fraile Bernardino de Sagahún o del Inca Titu Cussi Yupanqui. Este tipo de declaraciones se acompañan por un prólogo elaborado por el mediador que, a su vez, coloca el texto en contexto para el lector.

Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia, publicado en 1985, de Rigoberta Menchú y Elizabeth Burgos, surge a partir de las conversaciones que ambas mantuvieran. La guatemalteca Rigoberta narra cómo comenzó a trabajar en una finca de café a los cinco años. Las condiciones en ese lugar eran tan pésimas que causaron la muerte de hermanos y amigos suyos. Como recibe cierta educación católica, más tarde comienza a colaborar con la Iglesia Católica. Ya adulta, participa en protestas contra el régimen militar de su país por sus abusos contra los derechos humanos. La guerra civil de Guatemala tuvo lugar entre 1962 y 1996, aunque la violencia había estallado años antes. Esta misma violencia la fuerza al exilio en México en 1981 y en aquel mismo año su padre es asesinado en la Embajada española en Guatemala. Mientras la guerra continúa, en 1991 prepara la declaración de los derechos de los pueblos indígenas en Naciones Unidas. Una vez que cesa la violencia, intenta llevar a los tribunales españoles a políticos y militares por haber asesinado a ciudadanos españoles y por genocidio contra el pueblo maya de Guatemala.

Como toda narrativa testimonial, su función es contradecir o corregir ciertos aspectos de la historia oficial, es decir, revelar lo que se oculta. Por ello, si el recurso principal de la historia oficial es la escritura, la "contrahistoria" tiende a ser oral, ya que frecuentemente se basa en memorias, testimonios, entrevistas, etc. Aunque el sujeto individual es evidente en el título: *Me llamo…*, Rigoberta insiste en que "es la historia de todos".

Como hemos podido apreciar a través de los ejemplos, el fenómeno de la hibridación es consecuencia del movimiento continuo de las fronteras entre géneros, tan alejado de las rigideces de la concepción clásica y sobre todo tan cerca del dinamismo de las diferentes culturas.

Otra cuestión conflictiva de los géneros son los límites y las propiedades de la ficción, que en los últimos años del siglo XX ha sido declarada por los especialistas como un campo de tensión.

En primer lugar, consideremos el caso del texto lírico. Se ha establecido que el carácter ficcional de todo texto literario está dado por su capacidad de crear otros mundos distintos del real. En el caso del discurso lírico-poético, a menudo esta característica es soslayada debido a la creencia de que el poeta transmite sus propias experiencias del mundo a través de una percepción muy personal. Esta idea proviene de la concepción aristotélica que ya mencionamos, explicitada en la *Poética*: allí se considera la lírica sujeta a un enunciado personal al igual que los enunciados prácticos de la vida cotidiana, y que por ello carece del componente de ficción que exige la mímesis.

A pesar de que la crítica actual supera esta perspectiva, el lector común sigue identificando el yo lírico con el autor del texto. Se denomina *yo lírico* a la voz que habla en el poema, o sea, el *sujeto de la enunciación*. En cambio, en el relato lo predominante es *lo enunciado*; salvo que su narrador sea una primera persona, el lector maneja códigos claros de que *lo relatado* es ficción o representación, mientras que la voz de la lírica se manifiesta con la misma fuerza de quien habla. Esta cuestión permite la ilusión de que el autor expresa sus experiencias biográficas, pero es justamente eso: una ilusión. En la actualidad ya es sabido que el yo lírico es una construcción ficcional realizada por el autor real.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta la problemática de *la verosimilitud,* es decir, la forma en que los textos construyen la credibilidad de su mundo ficcional. El universo creado por la obra literaria no es mentira sino una construcción de la imaginación que provoca la sensación de simultaneidad de los dos mundos, el real y el imaginado. Cuando el lector confronta la obra con su realidad, establece un pacto de lectura por el cual acepta que cada texto construye su ficción de un modo diferente. Así, la literatura no sólo es lo que se narra o expresa sino la forma en que se presentan los hechos, la perspectiva seleccionada para tal presentación, cómo se nombra el mundo inventado, cómo se exhiben sus habitantes. Mientras transcurre la lectura, el lector suspende su credibilidad sobre el mundo real y, mientras lee, reacciona como creyendo que existen los fantasmas, que es posible viajar a una estrella vecina o que los animales hablan.

Este concepto no supone que la ficción sea una copia literal de la realidad puesto que, por realista que sea la obra producto de la *imitación*, la transposición implica la intervención del autor de la imitación, quien revive e interpreta estéticamente lo que expresa en su obra. En el realismo literario, por ejemplo, la duplicación artística de la realidad representa una versión estilizada de ésta, de tal manera que no deja de ser un pro-

ducto convencional que construye una ilusión de realidad. Los lectores, por semejanza con su experiencia real, reconstruyen imaginativamente objetos, lugares y personajes. Su ilusión de realidad se desvanece en los casos en los que verifica que no existen en su vida cotidiana.

El escritor argentino Juan José Saer (1997) profundiza sobre el concepto de ficción y la tensión que implica. Advierte sobre los riesgos de cierta tendencia que rechaza los elementos ficticios dentro de la narrativa, arguyendo que éstos no responden a un criterio de verdad. Esta actitud puede observarse en el mercado editorial y por ende en el público lector, que inclinan sus preferencias hacia las historias *verídicas*. Teniendo en cuenta que el concepto de verdad es incierto, esta demanda de verdad como objetivo unívoco del texto resulta sospechosa cuando se trata del género biográfico o autobiográfico y también del ya nombrado *non-fiction*, que basa su especificidad en la exclusión de rastros ficticios. Esa exclusión no es de por sí garantía de veracidad; aun cuando la intención sea sincera y los hechos narrados persigan la exactitud, sigue existiendo el obstáculo de la autenticidad de las fuentes y de los criterios interpretativos. No debe olvidarse que una proposición, por *no ser ficticia*, no es automáticamente *verdadera*. Por lo tanto, es posible afirmar que la verdad no es necesariamente lo contrario de la ficción y que cuando optamos por la práctica de la ficción, no lo hacemos con el propósito de tergiversar la verdad. No se escriben ficciones para eludir los rigores que exige el tratamiento de la verdad sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, para dar cuenta de los diversos aspectos, facetas, perspectivas que contiene un suceso. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento, profundiza en las situaciones que viven los seres humanos. La ficción no es, por lo tanto, una reivindicación de lo falso. Aun aquellas ficciones que incorporan lo falso de un modo deliberado, donde se produce confusión de datos históricos con datos imaginarios, lo hacen no para enmarañar al lector sino para señalar el carácter doble de la ficción que mezcla, de un modo inevitable, lo empírico y lo imaginario. La paradoja propia de la ficción reside en que, si recurre a lo falso, lo hace para aumentar su credibilidad.

Pero la ficción no solicita ser creída en tanto que verdad sino en tanto que ficción. Ese deseo no es un capricho de artista sino la condición primera de su existencia, porque sólo siendo aceptada en tanto tal, se comprenderá que la ficción es un tratamiento específico del mundo, inseparable de lo que trata. Éste es el punto esencial de todo el problema y hay que tenerlo siempre presente, si se quiere evitar el conflicto entre géneros.

Así es como Borges en numerosos textos no reivindica ni lo falso ni lo verdadero como opuestos que se excluyen sino como conceptos problemáticos que encarnan la principal razón de ser de la ficción. Si llama *Ficciones* a uno de sus libros fundamentales, no lo hace con el fin

de exaltar lo falso a expensas de lo verdadero, sino con el de sugerir que la ficción es el medio más apropiado para tratar las complejas relaciones de lo que designamos como *lo real*. El fin de la ficción no es expedirse en ese conflicto sino hacer de él su materia, modelándola a su manera. Ni el *Quijote* ni *Tristam Shandy* ni *Madame Bovary* ni *El castillo* pontifican sobre una supuesta realidad anterior a su concreción textual, pero tampoco se resignan a la función de entretenimiento o de artificio: aunque se afirmen como ficciones, quieren sin embargo ser tomadas como si fueran reales. Desde ese punto de vista la exigencia de la ficción puede ser juzgada exorbitante, y sin embargo todos sabemos que justamente por haberse puesto al margen de lo verificable Miguel de Cervantes Saavedra, Laurence Sterne, Gustave Flaubert o Franz Kafka nos parecen enteramente dignos de crédito.

En conclusión, es imprescindible renovar nuestro pacto de lectura en forma constante para seguir leyendo, atentos a las innovaciones que se producen dentro del sistema literario que va trasladando del centro a la periferia (y a la inversa) distintos géneros según la circulación de la época.

8. Los significados reunidos

Los espacios vacíos se preñan de significado y las respuestas nos abren la puerta a más interrogantes. Si bien el acercamiento ya es menos tímido, se mantiene en los límites de la prudencia para ser cazadores de sentido sin violentar la palabra.

El texto nos coloca siempre al borde del silencio paradójicamente pleno de voces, que disparan sus enunciados desde rincones tan remotos entre sí como Tapalqué, Tarija, Irlanda o el mar Caribe. La visión de mundo viene traducida en un conjunto de creencias que se explicitan en la escritura de quienes a su vez dicen de toda una comunidad cultural.

Los caminos sugeridos: la estructura significativa, la lectura por lexias o la simple exploración de los seis códigos, la atención a las estrategias de distintos tipos de connotación y el viaje siempre abierto a través de los ricos diálogos entre textos, discursos sociales y elementos de la cultura en general.

A lo largo de este capítulo se han diseminado ejemplos acerca de cómo se construye el discurso interpretativo, práctica necesaria para adquirir la solidez del experto. Sin embargo, seguimos subrayando la necesidad de no establecer certezas sino justamente relativizar las conclusiones para abrir posibilidades que enriquecen el texto y sus múltiples lectores.

Y este ejercicio literario se desarrolla plenamente en el terreno del placer, del intercambio, de la diversidad. No por ello es fácil; al contrario, la construcción de la significación se recubre del sentido de la búsqueda del héroe: aquí, la heroína rescatada para desplegar su belleza.

PROPUESTAS DE TRABAJO

1. Reflexionar sobre la construcción de este título: *Brevs. Microrrelatos completos hasta hoy* de Luisa Valenzuela (Córdoba, Alción, 2004). ¿Qué transgresiones presenta en cuanto al uso de la grafía y de los signos de puntuación? En la primera palabra hay una letra omitida. ¿Puede reponerse aun antes de iniciar la lectura del libro?

Poner en común las distintas hipótesis que provoca este título.

1.1. Para trabajar en pequeños grupos: inventar títulos que presenten un uso desviado de las normativas de la lengua. Elaborar la contratapa que acompañaría al título de tapa: resumir y comentar el contenido del supuesto libro. La resolución puede tener un efecto humorístico. Cotejar las producciones de los diferentes grupos.

2. Realizar una lectura exploratoria de material poético como *Oración por Marilyn Monroe y otros poemas* de Ernesto Cardenal, *Canto general* de Pablo Neruda y *Una educación sentimental* de Manuel Vázquez Montalbán. Confrontar con *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer, los sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz y los poemas de Alejandra Pizarnik. ¿Cómo se presenta el yo lírico en una y otra serie? Y el mundo representado, ¿qué característica exhibe en cada una? Con respecto al uso del lenguaje, ¿qué tipo de recursos predominan y cuáles se insinúan como más transgresivos del discurso lírico?

3. Leer el siguiente poema de Susana C. de Rodríguez (*Ojo x hoja, Revista de El taller de Nicolás Bratosevich*, Nº 5, Buenos Aires, 1996). Observar especialmente cómo los vacíos de información que existen en todo texto literario aquí se han destacado gráficamente. Formular preguntas al texto sobre lo omitido y confrontarlas con otros compañeros. Finalmente elaborar una interpretación de "Travesía" tratando de reponer los vacíos de información. Realizar una puesta en común de las interpretaciones. Integrar reflexiones sobre el concepto de vacíos de información de Iser.

Travesía

–Llevemos todas las que podamos reunir, aunque en el andar nos abrumemos.

–¿Las que arañaron mi piel inscribiendo caminos inciertos

con tierra húmeda urdieron en trenza mi pelo
y recluyeron mis ojos el tacto y casi todos los olores?

–¿También las que efervescieron jazmines en mis pezones surtientes
o rehilaron el aire para que levitara
mientras renuevos incesantes arborecían sobre mí?
–¿Tal vez, sólo las que me hicieron sudario
en la clausura de mi ombligo
y me encrucijaron?

–Llevemos todas las

–Cargaré con ellas durante la travesía hacia el monte.
Allí, en el día de San Juan, rellenaré el muñeco con las que elija desposeer y le prenderé fuego.
(crepitan

desato el inicio
con paso leve lento
hasta que una-otra-mía piel tensa
me inaugure

enteramente)

4. Leer los siguientes fragmentos. El primero está tomado de *Conversación con Jean-Paul Sartre* (cuestionario y transcripción de Jorge Semprún, *Cuadernos de Ruedo Ibérico*, N° 3, París, octubre-noviembre de 1965):

> *Una entrevista con Sartre... Desde el primer minuto, entramos de lleno en los temas fundamentales de su preocupación intelectual, en que se funden las tres vertientes de su personalidad: la literatura, la filosofía y la política. La primera pregunta que le hemos hecho se refiere a su concepción de la literatura, y a la posible evolución de dicha concepción, desde que publicara su famoso ensayo* ¿Qué es la literatura?
>
> J.-P. S. –Siempre he pensado que si la literatura no lo era todo, no era nada. Y cuando digo todo, entiendo que la literatura debía darnos no sólo una representación total del mundo –como pienso que Kafka la ha dado de su mundo– sino también que debía de ser un estímulo de la acción, al menos por sus aspectos críticos. Por tanto, el compromiso, del que tanto se ha hablado, no constituye de ninguna manera, para mí, una especie de rechazo, o de dismi-

> nución, de los poderes propios de la literatura. Al contrario, los aumenta al máximo. Es decir, pienso que la literatura debería serlo todo. Eso es lo que pensaba en la época de *¿Qué es la literatura?* Y sigo pensando lo mismo, es decir que me parece imposible escribir si el que lo hace no rinde cuentas de su mundo interior y de la manera en que el mundo objetivo se le aparece. Digo: mundo –es una expresión de Heidegger– porque, para mí, estamos en el mundo. O sea: todo lo que hacemos tiene por horizonte el mundo en su totalidad. Por consiguiente, la literatura puede tener, totalmente, constantemente, por horizonte el mundo en su totalidad, y al mismo tiempo, nuestra situación particular dentro del mundo.

El siguiente está tomado de "La crítica en segundo grado", de Nicolás Bratosevich y equipo (1992):

> Y esto supone en Sartre una concepción de la literatura como comunicación –de una intención, hacia un núcleo receptor determinado–, cosa que limita notablemente su teoría; y por lo que dijimos, con función de mediación ideológica. Supone el privilegio de la prosa, en especial del relato, como cauce para esas plasmaciones ideológicas. (Cuando cierta estética de la recepción retome el problema, enfatizará en cambio el enfoque dinámico del texto como sentido, a disposición de las expectativas de cada grupo lector histórico sucesivo, y según éste lo absorba y lo "entienda".) Junto con ello la concepción, todavía como absoluto indiscutido, de un sujeto-autor privilegiado (como "conciencia" de lo social), dueño presunto del sentido del texto.

Cotejar ambas posturas, reformular la idea fundamental de ambas en cuanto al papel que desempeñan el autor y el lector en la literatura. Volcar estas primeras impresiones en un cuadro comparativo. Dramatizar un imaginario intercambio de ideas entre ambos autores representados por dos grupos diferentes y fundamentar con ejemplos de lecturas realizadas por los integrantes de cada grupo.

5. Leer el siguiente microrrelato de Enrique Anderson Ímbert (tomado de *El gato de Chesire*, Buenos Aires, Corregidor, 1999):

> Héroes
>
> Teseo, que acababa de matar al Minotauro, se disponía a salir del Laberinto siguiendo el hilo que había desovillado cuando oyó pasos y se volvió. Era Ariadna, que venía por el corredor reovillando su hilo.

–Querido –le dijo Ariadna, simulando que no estaba enterada del amorío con la otra, simulando que no advertía el desesperado gesto de "¿y ahora qué?" de Teseo–, aquí tienes el hilo todo ovilladito otra vez.

Responder con brevedad y precisión:

- ¿Qué se cuenta? Sintetizar en pocas palabras la historia contada.
- ¿Cómo se cuenta? Identificar la particularidad de la técnica narrativa en este texto.
- ¿Qué significa? Enunciar el/los tema/s que se tocan o implican. Explicar el significado del relato, lo que no está dicho, es decir, su valor simbólico.

6. Leer este otro microrrelato de Larisa Mara Nardin, incluido en *Relato breve. Antología III* (Buenos Aires, Piso 12, 2007).

Sapo de otro

tan sapo que a veces sí, un amor, vestido de blanco, smoking negro, alfombra roja, margaritas, padrino, madrina, amigos, familia, ave maría, *hijos míos, ¿aceptas por...?,* sí, toda la vida, el atrio, arroz, caravana, fiesta, ramo, algo usado algo nuevo algo azul algo prestado, la liga, la torta, el vals, lista de regalos, viaje de bodas

o *sin papeles*, mi casa, tu casa, nuestra casa, un año y a ver tan sapo con escoba, jabón y apresto, almuerzo y cena, almuerzo y cena, los platos, la mesa, carne, pastas, verdura, sopa, pollo, pescado, hamburguesas, pizza, guiso, asado, pan y cebolla, *me gusta, no, está seco, salado, amargo, le falta, le sobra aceite pimienta y sal* tan sapo, sapito la panza, las lunas, latidos, amor, pataditas, el nombre, el día, nena o varón, el pecho, la risa, abrazo, tibio, felicidad, plenitud el llanto, la leche, popo, el pis, los dientes, los gases gua gua, la cama, los pasos, mamá, el jardín, inglés, karate, patín, escuela, fútbol tan sapo con príncipe profesional *mi amor, querida, ¡qué querés!* El fútbol, el tenis, el golf, la pesca, el rally, reunión reunión reunión, *ya vengo, me fui* tan sapo silencio, *espacio para mí, volví,* la carne, el amor como la primera, no, la primera no, la sexta la décima vez, el mismo ritmo, rincón, aroma, suspiro, amor

volví, volví, ¡volvé! los chicos, la escuela, el súper, el televisor, tan sapo y el tiempo,

más sapitos recuperar la mirada, el cuidado, el mimo, el amor, *ya vengo, me fui no sé, no sé, no sé,* tan sapo qué hice qué no tan sapo se fue, no volvió tan sapo quién soy, lo que di, lo que elegí tan de nuevo en mi pozo *para mí*

Reconstruir y sintetizar en pocas palabras la historia contada. Y responder a estos interrogantes:

- ¿Cómo se cuenta? Identificar la particularidad de la técnica narrativa en este texto. ¿Qué significan las frases mutiladas?
- Al igual que en el microrrelato de Anderson Ímbert, hay un mito que se pone en crisis o demitifica. ¿Cuál es el mito en "Héroes" y cuál en "Sapo de otro"?
- ¿Qué visión de mundo se trasunta en cada uno de los microrrelatos abordados? Elegir uno de los dos textos y elaborar en grupo un afiche donde se vuelque la idea que les transmite. Comparar estas producciones.

7. Leer el microrrelato "Palabras parcas" de Luisa Valenzuela, publicado en el ya citado *Brevs. Microrrelatos completos hasta hoy.*

> Abelardo Arlistán, astuto, abogado argentino, asesor agudo, apuesto, ágil aerobista acicalado. Atento. Amable. Amigo asiduo, afectuoso acechante. Ambicioso. Amante ardiente, arrecho. Autoritario. Abrazos asfixiantes. Asaltos amorosos arduos, anhelantes, ansiosos, asustados. Aluvión apagado, artefacto ablandado, apocado. Agravado. Altamente agresivo, al acecho, Abelardo Arlistán. Arma al alcance, arremete artero, ataca arrabiado, asesina. Atrapado. Absuelto: autodefensa. ¡Ay!

Reconstruir en pocas palabras la historia contada y luego responder a estos interrogantes:

- ¿Cómo se cuenta? Identificar la particularidad de la técnica narrativa en este texto. ¿Qué significan esas enumeraciones y acumulación de palabras? ¿En qué recurso fónico se apoya? ¿Qué ocurre con verbos y conectores?
- El texto se apoya en dos isotopías: por un lado en una conformada por los principios regulatorios de nuestra lengua y, por el otro, en los mecanismos de regulación social. Agrupar palabras que pertenezcan a una y a otra. Explicar por qué la interjección "ay" cierra el texto.

8. Leer la novela *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)* del chileno Antonio Skármeta. En ella, la figura retórica que llamamos *metáfora* se halla tematizada: el gran poeta chileno enseña a su cartero, Mario Jiménez, cómo conquistar el amor de Beatriz González gracias a este recurso poético. ¿Cómo es presentada la estética del poeta en esta obra? ¿Qué

vínculo establece esta novela entre el lenguaje poético, la vida de Neruda y las circunstancias sociales con las que se comprometió?

Comparar estos aspectos de la novela con la adaptación fílmica de Michael Radford, estrenada en 1994, y registrar las conclusiones en un informe.

9. ¿Cuál es el sentido literal y el figurado de las siguientes metáforas de uso cotidiano?

¿Me das una mano?
Es un pobre gato.
No te hagás el oso.
No puedo engancharme con este libro.
Me pone los pelos de punta.

Elaborar textos breves utilizándolas en sentido literal y en sentido metafórico. Reflexionar acerca de efecto producido en ambos casos.

10. El siguiente texto de Daniel Llanos, "Borrador", publicado en la ya citada antología *En frasco chico*, utiliza marcas que explicitan la situación planteada en la trama. Elaborar la fundamentación de esta aseveración en una página.

Borrador

El chasquido del fósforo sobre el costado de la caja resonó como una bomba en el silencio de la habitación vacía. La punta del cigarrillo estalló en al penumbra y el humo azul dibujó abstracciones en el aire. Cuando todo estuvo dispuesto, el conocido rasguido de la lapicera sobre el papel comenzó a contar la historia.

~~Dicen que~~
~~Se sobresaltó~~
~~Había una vez~~
~~Un tal Honesto Martínez~~

Seis horas más tarde supo que sería imposible. Arrugó el papel y lo tiró por la ventana. Él tan sólo quería decir que cierta noche, un tal Honesto Martínez encendió un cigarrillo y cayó en la cuenta de que estaba solo.

11. En la novela de Juan José Saer *El limonero real* (Buenos Aires, Seix Barral, 2002), un personaje se zambulle en el agua, episodio que se construye de esta manera:

> Ahora se me borra todo otra vez zdddzzzzzzzz. Todo borrado. Nono nonado. Enana nenadas nas nos nuna nene none nena nana na ona none nanina. Nanién nanuno nanado nanacón. Nenado nenacón. Zac zac zaczac zddzzzz zdzzzzzzz zac zac zdd zzzzzzzzzzz zaczaczacZddzzzzzzzzzzzzzzzzzzzz... [redacted]

Describir los elementos lingüísticos y gráficos que se utilizan para significar la situación del personaje.

12. Escribir un diálogo breve en el que se utilicen onomatopeyas, una tipografía especial u otras alteraciones que agreguen información sobre un personaje; por ejemplo, su voz en letra más pequeña para contrastar con las otras voces.

13. Analizar la disposición gráfica en el cuento "Nota al pie" de Rodolfo Walsh, publicado en 1967 en *Un kilo de oro*, y elaborar un informe que dé cuenta de las siguientes cuestiones: ¿A qué voz pertenece el discurso que se desarrolla al pie del texto? ¿Qué vínculo se establece con la voz narradora del texto? ¿Qué efectos produce esta yuxtaposición de voces en la percepción de la historia?

14. Leer el cuento de Abelardo Castillo "Negro Ortega", publicado en 1966 en *Cuentos crueles*. Establecer cuántas voces emergen del relato y justificar esa textura polifónica. Luego detectar los intertextos que pueden leerse en ese cuento. Explicitar los sentidos que producen en el relato los dos recursos: intertextualidad y polifonía. Preparar un comentario oral que mencione el sentido de esta técnica en el relato.

15. ¿Cuáles son las marcas del cuento tradicional aludido en estos microrrelatos de Ana María Shua, tomados de *Casa de geishas* (Buenos Aires, Sudamericana, 1992)? ¿Qué elementos de nuestra cultura actual se han integrado a la historia? ¿Qué efecto producen estos anacronismos en relación con el hipotexto?

> Cenicienta I
>
> A las dos en punto pierde en al escalinata del palacio su zapatito de cristal. Pasa la noche en inquieta duermevela y retoma por la mañana sus fatigosos quehaceres mientras espera a los enviados reales. (Príncipe fetichista, espera vana.)

Cenicienta II

Desde la buena fortuna de aquella Cenicienta, después de cada fiesta la servidumbre se agota en las escalinatas barriendo una atroz cantidad de calzado femenino, y ni siquiera dos del mismo para poder aprovecharlos.

Cenicienta III

Advertidas por sus lecturas, las hermanastras de Cenicienta logran modificar, mediante costosas intervenciones, el tamaño de sus pies, mucho antes de asistir al famoso baile. Habiendo tres mujeres a las que les calza el zapato de cristal, el príncipe opta por desposar a la que ofrece más dote. La nueva princesa contrata escribas que consignan la historia con su dictado.

Cenicienta IV

El problema se genera en esa identificación que hace la joven esposa entre su marido y al figura dominante en su infancia y adolescencia. Nada fuera de lo común en esta dupla que terminan por conformar esposo y madre, confundiéndose en una sola entidad exigente, amenazante, superyoica (en este caso príncipe-madrastra), en la frágil psiquis de Cenicienta.

16. Realizar un comentario de la novela *Los pichiciegos (visiones de una guerra subterránea)* de Rodolfo Enrique Fogwill para la sección literaria de un diario o revista de recepción masiva. Estructura solicitada:

1. Introducción: presentación de la novela y autor, datos breves y fundamentales.
2. Resumir en tres líneas la historia de la novela (superestructura narrativa)
3. Resumir en pocas líneas (7-8) un episodio significativo.
4. Explicar el significado del episodio (interpretarlo). Incorporar a la interpretación saberes previos (consultar sobre el desarrollo real de la guerra) y por lo menos tres citas textuales breves pero consistentes (apenas dos líneas cada una) que fundamenten las ideas del comentario. Tener en cuenta que este tramo es el más importante del texto, el que tiene más cantidad de palabras.
5. Conclusión en 2-3 líneas que incluya recomendaciones para orientar a determinado tipo de lectores.
   Extensión: 650 palabras

17. Leer el soneto de Nicolás Bratosevich (en *Ejercicios con Brato*, Martínez, Biblioteca "Bernardino Rivadavia", 1973) y el soneto de Quevedo al que alude. ¿Qué efecto de sentido produce esta variación? Elaborar una presentación en power-point para comunicar las conclusiones.

(...Mas polvo enamorado)

No me desgajaré de tu cintura
pese a los nunca más, pese a que ahora
viva desovillando en andurriales
lo escueto del recuerdo, roto el círculo
en que fui tu trigal, asiéndote
con fragor y aletazos, hasta el borde
de un capítulo único, viajero
de tus bahías, más allá del viento,
al costado del tiempo de las tumbas,
tras las rocas sin sal.
Cuando sucumba
del todo, irá ese grito ya sin cuerpo
de mi avidez venciendo dictaduras
de la muerte y cenizas, aleteando
en lo abstracto. Me alcé con tu cintura,
y así me vengo: en que no mueras nunca.

18. Explorar el contexto de producción y la visión de mundo en dos novelas: *Gracias por el fuego*, del uruguayo Mario Benedetti, y *El futuro*, del joven escritor argentino Gonzalo Garcés. Vincular con el artículo de Garcés "La suma de los defectos" *(http://www. Letraslibres.com//index/ php?art=10124 11/10/07)*. Elaborar un ensayo comparativo que incluya como fundamentos estas lecturas.

19. Para la integración final trabajar con la novela de Juan Rulfo, *Pedro Páramo*.

Cada grupo de trabajo seleccionará un tramo de la novela y elaborará una lectura por lexias, recogiendo huellas de los seis códigos propuestos por Roland Barthes: cultural, hermenéutico, semántico, simbólico, proairético, comunicacional. Luego se confrontararán las producciones en cuanto a diferencias y semejanzas. Fundamentar en no más de una carilla que la novela es una *obra abierta*. Fuente sugerida: las obras de Umberto Eco que se citan en la Bibliografía.

20. Elegir una de las siguientes entradas léxicas de diccionario y reescribirla como poema.

AGUA. (Del lat. *aqua*) 1. f. Sustancia cuyas moléculas están formadas por la combinación de un átomo de oxígeno y dos de hidrógeno, líquida, inodora, insípida e incolora. Es el componente más abundante de la superficie terrestre y, más o menos puro, forma la lluvia, las fuentes, los ríos y los mares; es parte constituyente de todos los organismos vivos y aparece en compuestos naturales. 2. f. Licor que se obtiene por infusión, disolución o emulsión de flores, plantas o frutos, y se usa en medicina y perfumería. Agua de azahar, de Colonia, de heliotropo, de la reina de Hungría, de rosas.

Comentar los efectos de sentido que provoca el cambio de género, la actitud lectora que condiciona y otros aspectos que merezcan observarse.

21. Reescribir el siguiente microrrelato de Zulma Fraga (tomado de *Marginales*, Buenos Aires, Piso 12, 2004) como texto teatral, es decir, con acotaciones escénicas de manera que pueda ser representado ante un público.

RONDA

Los jueves me levanto más temprano que nunca, porque para colmo hasta es el día de la feria, y menos mal que ya me acostumbré a descongelar la heladera los miércoles, así me queda limpita para ordenar todo después. También me gusta dejar hecho un bizcochuelo, porque es la única vez que no estoy para merendar con los chicos, y los jueves viene el novio de Estelita que después se queda a estudiar con Carlos. Pero ya tengo las cosas organizadas que antes de las cuatro de la tarde estoy en la parada del colectivo. Me bajo en Primera Junta y tomo el subte, y una vez que llego a Plaza de Mayo abro la cartera, saco mi pañuelo y me lo pongo en la cabeza. Allí me junto con las otras, a veces conversamos algo, o no, y doy mis vueltas y después me vuelvo a casa a hacer la cena para todos y parece mentira, pero al final el jueves es el día que menos pienso en Luis, y que me siento más tranquila con él.

22. Nicolás Bratosevich ha sintetizado las distintas categorías de la ficción literaria, de acuerdo con la forma en que se relacionan el mundo creado por la escritura y el mundo real en cada obra. No es una clasificación rígida sino dinámica: un proceso que se desarrolla entre dos extremos: desde *la mímesis* (la escritura que busca construir un mundo semejante al "real"), hasta *la antimímesis* (la escritura que se opone totalmente a la construcción de un mundo semejante al real).

Así, cada género usa una retórica diferente; en sus textos aparece un repertorio de recursos diversos de los usados en textos de otro género. Además, cada género establece su propio verosímil y ofrece su particu-

lar contrato de lectura. Y cada verosímil abre nuevas expectativas en los lectores:

- *Ficción realista*: crea la ilusión de realidad. Lo realista trabaja con lo que es posible, lo muy probable de realizarse en el mundo real. Ejemplo: *Tiempos difíciles*, de Charles Dickens.
- *Lo extraño* es el último paso antes de entrar a lo antimimético. Lo que ocurre en estas narraciones no es esperable en el mundo real, pero que podría suceder; es posible que suceda aunque es muy raro que ocurra. Ejemplo: "La casa inundada", cuento de Felisberto Hernández.
- *La ficción fantástica* inserta lo no natural en lo natural y problematiza al lector de tal manera, que éste duda acerca de los límites del mundo real. La historia se narra de forma que puede interpretarse como producto de la psicología del personaje, pero también como prueba de la existencia de dimensiones desconocidas de la realidad. Ejemplo: "Axolotl", de Julio Cortázar.
- La *ciencia-ficción* plantea un mundo distinto del nuestro, pero este nuevo mundo funciona a partir de alguna ley tecnocientífica que sí existe en el mundo real de los lectores. La ficción proyecta esta ley hacia límites insospechados. Por ejemplo, la relatividad de Albert Einstein es tomada como base para plantear la posibilidad de viajes en el tiempo.
- *Lo absurdo*: la lógica del sentido común está quebrada desde el comienzo, la situación inicial es totalmente ilógica y se desarrolla con coherencia desde esa ilogicidad. Por ejemplo, en *La metamorfosis*, de Franz Kafka un hombre despierta convertido en un insecto de tamaño humano.
- *Lo maravilloso* suspende las leyes físicas y lógicas que rigen el mundo real; en su lugar, instala las leyes del deseo, del sueño. Esta categoría tiende a los hechos ahistóricos ("había una vez"), como el cuento de hadas o las historias de fantasmas.
- En cambio, en el *realismo mágico* aparecen marcas culturales de pueblos con existencia histórica real, muchas veces conectados con leyendas y mitos. Pero los autores toman estas creencias para construir sus historias de ficción porque son significativas para ellos, no porque crean en la realización de tales hechos sobrenaturales en medio de la vida cotidiana de un pueblo. En otras palabras, no hay coincidencia cultural entre el mundo exterior (del autor) y el mundo interior (de los personajes). Por ejemplo, "Viaje a la semilla" de Alejo Carpentier, en el que transcurre una vida individual, pero vivida temporalmente al revés, desde la muerte al nacimiento, por influencia de la magia africana.

- *Lo mítico "puro"* es una narración a la manera bíblica (historia considerada sagrada por una comunidad). El relato mítico es una construcción colectiva de todo un pueblo que describe una cosmogonía (el conjunto de los relatos de origen: cómo surgieron los animales, las plantas, los hombres, sus actividades cotidianas y costumbres, según esa comunidad): es, en sí mismo, una creencia.
- La *utopía* podría considerarse también un género, ya que construye racionalmente un mundo como réplica del mundo real porque éste resulta insatisfactorio. O la *antiutopía* o *distopía,* como en la novela de Aldous Huxley *Un mundo feliz,* de 1932, que es lo contrario.

Como vemos, la clasificación se va construyendo por oposiciones parciales y en continuo movimiento, no para cerrar un sistema, sino de forma que un género se continúa en otro. *Una misma obra puede pertenecer a dos géneros, o estar a caballo entre uno u otro, o haber sido concebida por su autor como perteneciente a una categoría y, sin embargo, ser leída tiempo después desde otra.* Estas propuestas van generando nuevos significados en un texto a través de su estética que es, en definitiva, el quehacer de la literatura en cuanto tal. Invitamos a discutir esta clasificación y proponer ejemplos diferentes de los citados. Elaborar un informe de investigación sobre el origen y la evolución de alguno de estos subgéneros: la *novela sentimental*, de *aventuras y viajes* o de *ciencia-ficción*. Incluir una introducción que transmita información sobre las condiciones político-sociales que contribuyen al surgimiento y la difusión del subgénero. Organizar en forma de etapas. Incluir ejemplos y conclusiones personales.

23. Investigar por grupos el origen, la evolución, los rasgos y los autores representativos de géneros literarios llamados no ficcionales: biografía, autobiografía, ensayo, diario íntimo, etcétera.

24. Examinar cómo el empleo del género epistolar en los cuentos de Córtazar contribuye a la expansión de lo fantástico. Las cartas permiten que la figura imaginaria que cada uno de los personajes interrelacionados se traza del otro cobre una vigencia más intensa de lo que ocurriría en un enfrentamiento "aquí y ahora" de las partes. El escribiente y su lector están respectivamente relacionados con la misiva a un ausente y la misiva de un ausente. Esto redunda en una mayor facilidad en la elaboración de la fantasía, la cual adquiere en Cortázar consistencia de real y puede convertirse en lo real. Leer cuentos de Julio Cortázar en los que el género epistolar motorice la trama, como "Cartas de mamá", "La salud de los enfermos", "Cartas a una señorita en París", "Cambio

de luces", "Sobremesa" y "Final del fuego". Luego preparar un informe comparativo de cómo opera el género epistolar en la trama de cada uno de estos relatos.

25. Comparar la mirada introspectiva de los tradicionales diarios íntimos con la creciente "espectacularización del yo" (*Facebook*, por ejemplo) facilitada por los nuevos lenguajes audiovisuales. En vez de buscarse hacia adentro, ahora se nos invita a buscarnos hacia afuera. Elaborar un texto explicativo donde se comparen ambas realizaciones.

26. George Steiner es uno de los pensadores más destacados del siglo XX. Representante de la corriente crítica que aborda la literatura comparativa, excede este enfoque en sus profundas reflexiones que vinculan distintos ámbitos culturales. Elegir uno de los siguientes ensayos, resumir en sus postulados fundamentales y realizar un breve comentario:

- *Pruebas y tres parábolas* (Madrid, Destino, 1992): comparar tres relatos breves y uno de mayor extensión, explorando los postulados éticos implícitos en ellos.
- *Lecciones de los maestros* (México, Fondo de Cultura Económica, 2004) evoca a maestros fundamentales en la evolución de la cultura occidental, explora el lenguaje y el intercambio de aprendizaje y enseñanza entre profesor y alumno.

BIBLIOGRAFÍA

ALTAMIRANO, Carlos y Beatriz SARLO (1993), "Género", en *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

ALVARADO Maite (s/f), "La historia secreta", texto inédito leído por Marina Cortés en las Primeras Jornadas "La literatura en el aula, enigmas y desafíos", 3-4 de junio de 2005.

– y Alicia YEANNOTEGUY (1999), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.

ARISTÓTELES (1966), *El arte de la retórica*, Buenos Aires, Eudeba.

– (2003), *Poética*, Buenos Aires, Losada.

BAJTÍN, Mijaíl (1982), "Los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo Veintiuno.

– (Valentín Voloshínov) (1998), *¿Qué es el lenguaje?*, Buenos Aires, Almagesto.

BATTRO, Antonio M. (2004, "Leer en voz alta, mejor para el cerebro", *La Nación on Line*, 8 de febrero de 2004, *http://www.lanacion.com.ar/04/02/08/do_571301.asp.*

BAREI, Silvia (1991), *De la escritura y sus fronteras,* Córdoba, Alción.

BARTHES, Roland (1973), "Analyse textualle d'un conte de Edgar Poe", en *Sémiotique narrative et textualle*, París, Larousse.

– (1980), *S/Z*, Madrid, Siglo Veintiuno.

BENJAMIN, Walter (1980), *Iluminaciones II. Poesía y capitalismo*, Madrid, Taurus.

BLOCK DE BEHAR, Lisa (2004), "Teoría de la recepción estética en *Maldoror*", en *Revista de la Ciudad de Montevideo*, N° 19.

BOTREL, Jean François (1974), *La novela por entregas: mitad de creación y consumo*, Madrid, Castalia.

BRATOSEVICH, Nicolás (1998), "Intertextualidad y polifonía en dos cuentos argentinos contemporáneos" y "Crisis de lo legible y autorreferencia en

«El cautivo» de Jorge Luis Borges", en *Métodos de análisis literario aplicados a textos hispánicos*, Buenos Aires, Hachette.

Bratosevich, Nicolás y equipo (1992), "Mímesis y antimímesis en el relato", en *Taller literario. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas*, Buenos Aires, Edicial.

Bratosevich, Nicolás y Grupo de Estudio (1997), *Ricardo Piglia y la cultura de la contravención*, Buenos Aires, Atuel.

Colomer, María Teresa (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

De Toro, Fernando (1987), *Semiótica teatral. Del texto a la puesta en escena*, Buenos Aires, Galerna.

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1984), "Géneros literarios", en *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo Veintiuno.

Eagleton, Terry (1988), *Una introducción a la teoría literaria*, México, Fondo de Cultura Económica.

Eco, Umberto (1981), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.

– "El texto, el placer, el consumo", en *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires, Lumen.

– (1984), *Obra abierta*, Barcelona, Ariel.

Forn, Juan (2005), Prólogo a Franz Kafka, *Relatos completos*, Buenos Aires, Página 12.

Foucault, Michel (1993), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

García Canclini, Néstor (1992), *Culturas híbridas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Gauss, Hans Robert (1976), *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*, Barcelona, Península.

Genette, Gérard (1979). *Introduction al architexte*, París, Seuil.

– (1982), *Palimpsestes*, París, Seuil.

Goldmann, Lucien (1977), "El concepto de estructura significativa en historia de la cultura", en *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Gramsci, Antonio (1961), *Literatura y vida nacional*, Buenos Aires, Lautaro.

Iser, Wolfgang (1987), *El acto de leer*, Madrid, Taurus.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1983), *La connotación*, Buenos Aires, Hachette.

Kristeva, Julia (1981), "La palabra, el diálogo y la novela", en *Semiótica 1*. Madrid, Espiral.

LINK, Daniel (1992), *El juego de los cautos. La literatura policial: de Poe al caso Giubileo*, Buenos Aires, La Marca.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1995), "La competencia literaria y el hábito lector", en *De la lectura a la interpretación*, Buenos Aires, A-Z.

– (1996), "El intertexto del lector: una análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura", *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, Nº 5, Universidad de La Rioja (España).

MOLINARI MAROTTO, Carlos (1996), *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

MONTES, Graciela (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

PAYNE, Michael (comp.) (2002), *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*, Buenos Aires, Paidós.

PERALTA, Violeta y Liliana BEFUMO BOSCH (1975), *Rulfo, la soledad creadora*, Buenos Aires, García Cambeiro.

PETIT, Michèle (2000), *Del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

PIGLIA, Ricardo (1990), *Crítica y ficción*, Buenos Aires, Siglo Veinte.

– (2000), "Tesis sobre el cuento", en *Formas breves*, Barcelona, Anagrama.

PRIETO, Martín (2006), *Breve historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Taurus.

ROSENBLATT, Louise M. (2002) *La literatura como exploración*, México, Fondo de Cultura Económica.

SAER, Juan José (1997), *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.

SARLO, Beatriz (2003), "Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada", *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, año I, Nº 2, Buenos Aires.

SARTRE, Jean-Paul (1990), *¿Qué es la literatura?*, Buenos Aires, Losada.

SCOTT, Wilson (2007), "Nuevas huellas en la arena", *Revista Ñ*, Nº 177, Buenos Aires.

SPERBER, Dan y Deirdre WILSON (1996), *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.

TINIANOV, Jury (1970), "La noción de construcción" y "Sobre la evolución literaria", en Tzvetan Todorov, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

TODOROV, Tzvetan (1991), *Los géneros del discurso*, Caracas, Monte Ávila.

VÉLEZ DE DE OLMOS, Gisela (2005), "Volver a leer", ponencia en las Primeras Jornadas del Lefèvbre "La literatura en el aula, enigmas y desafíos", 3-4 de junio.